Neue Jahrbücher für Philologie und Paedagogik

Digitized by Google

1837
ARTES VERITAS SCIENTIA
LIBRARY OF THE
UNIVERSITY OF MICHIGAN
E PLURIBUS UNUM
TUEBOR
SI QUAERIS PENINSULAM AMOENAM
CIRCUMSPICE

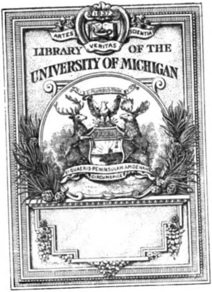
Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Neue Jahrbücher für Philologie und Paedagogik

Digitized by Google



Digitized by Google

N 48

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

GEGENWÄRTIG HERAUSGEGEBEN

VON

ALFRED FLECKEISEN UND HERMANN MASIUS
PROFESSOR IN DRESDEN PROFESSOR IN LEIPZIG.

SECHZIGSTER JAHRGANG.

EINHUNDERTUNDZWEIUNDVIERZIGSTER BAND. 142

1890

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.
1890.

Digitized by Google

JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

36430

ZWEITE ABTEILUNG.

HERAUSGEGEBEN

VON

HERMANN MASIUS.

SECHSUNDDREISZIGSTER JAHRGANG 1890

ODER

DER JAHNSCHEN JAHRBÜCHER FÜR PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK
EINHUNDERTUNDZWEIUNDVIERZIGSTER BAND.

LEIPZIG
DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

1.
DAS ZWEITE JAHR DES GRIECHISCHEN UNTERRICHTS AN EINEM GYMNASIUM RUSZLANDS.

Nachdem ich im schuljahre 1887/88 die IIIe classe auf grund meines übungsbuches heft I s. 1—68 unterrichtet hatte (eingehenden bericht darüber habe ich in diesen jahrbüchern 1888 heft 10 und 11 erstattet), übernahm ich mit beginn des nächsten schuljahres die IVe classe, um die schüler, welche in der IIIn von mir nach der neuen methode unterrichtet worden waren, selbst weiterzuführen. obgleich seit dem griechischen examentage (18 mai) bis zum wiederbeginn des unterrichts (mitte august) eine sehr lange zeit verflossen war, genügten doch wenige lectionen, um die schüler in der declination und in dem teile der conjugation, den sie in der IIIn classe kennen gelernt hatten, wieder heimisch zu machen; schon am schlusse der 3n lection begann der übergang zu etwas neuem; nach der 22n lection begann das, was man in jeder sprache jetzt möglichst bald zu erreichen strebt — die lectüre zusammenhängender lesestücke. auf die einzelnen stunden verteilten sich grammatische übungen und lectüre in folgender weise.

Erstes halbjahr.

Lect. 1. repetition von LXXVIII und 78 (sätze mit futurformen) und von XLVI (Rhodopis).

Aufgabe: lerne nochmals auswendig XLVI (Rhodopis).

Lect. 2. stück XLVI wurde aufgesagt und aus dem kopfe an die tafel geschrieben, dann die darin vorkommenden verben mit ihren aorist- und futurformen an die tafel und in die kladde geschrieben.

Digitized by Google

Aufgabe: lerne auswendig s. 97 ἀκούω — στρατεύομαι mit aorist- und futurformen, bereite LXXIX nochmals zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 3. nach überhörung der aufgegebenen verba wurde LXXIX repetiert und dabei die darin vorkommenden verba mit ihren tempusformen besprochen. die letzten minuten aber verwendete ich darauf, die comparation auf -τερος -τατος an die tafel zu schreiben und dabei auf den quantitätsunterschied von δικαιότερος ‿ ‿ und σοφώτερος ‿ ‿ aufmerksam zu machen.

Aufgabe: lerne auswendig s. 98 φονεύω — τάττω mit aorist- und futurformen, lies durch kurzgefaszte grammatik § 38, 1 nebst anm. 1 und 2.

Lect. 4. nach überhörung der aufgegebenen verba wurde stück 79 (futurformen) repetiert, darauf die comparation nochmals besprochen und an der tafel anschaulich gemacht, endlich auch noch LXXXIII 1—6 übersetzt, wo sich die formen ὀξύτερον, τεχνικώτατα, πρεσβύτερος, ἡσυχώτερος, σωφρονέστερος, χαριεστάτη, ἱκανώτατα, πλουσιώτερος finden.

Aufgabe: lerne auswendig s. 99 φεύγω — νομίζω mit aorist- und futurformen, bereite LXXX (futurformen) nochmals zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 5. nach überhörung der aufgegebenen verba wurde stück LXXX (futurformen) repetiert, darauf wieder zur comparation übergegangen, indem LXXXIII 1—6 repetiert und 7—12 übersetzt wurden.

Aufgabe: lerne auswendig s. 100 ὀνειδίζω — καλύπτω mit aorist- und futurformen, übersetze in die kladde das ganze stück 83 (die nächsten zwei tage waren feiertage).

Lect 6. nach überhörung der aufgegebenen verba wurden die kladden genauer als gewöhnlich von mir besichtigt, endlich 83, 1—5 von schülern an die tafel geschrieben.

Aufgabe: lerne s. 101 κλέπτω — ἔρχομαι mit aorist- und futurformen, bereite LXXXI (futurformen) nochmals zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 7. zuerst wurden 83, 6—9 von schülern an die tafel geschrieben, dann von mir die comparation auf ίων an der tafel anschaulich gemacht, hierauf die im stück LXXXIV vorkommenden comparationsformen besprochen, endlich das aufgegebene stück LXXXI (futurformen) repetiert.

Lect. 8 (an demselben tage, vertretungsstunde). sämtliche flexionssilben der conjugation (ω, εις, ει — ομαι, ῃ, εται, — ομην, ου, ετο usw.) wurden an die tafel und in die kladden geschrieben, dann stück 80 (futurformen) mündlich repetiert.

Aufgabe: bereite mit hilfe der grammatik stück LXXXIV (comparationsformen) zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 9. zuerst wurden LXXXIV und 84, 1—3 (comparation) mündlich übersetzt, dann 81 (futurformen) mündlich repetiert.

Digitized by Google

Aufgabe: übersetze in die kladde 84, 1—3, lerne aus der grammatik die comparation von ἀγαθός — πολύς.

Lect. 10. zuerst wurden 84, 1—3 und 84, 4—8 an die tafel geschrieben, dann LXXXV 1—5 mündlich übersetzt.

Aufgabe: bereite LXXXV 6—8 zum mündlichen übersetzen vor, schreibe in die kladde die s. 69 nr. 1[a] und [b] geforderten 40 formen von παύομαι — φείδομαι.

Lect. 11. zuerst wurden die aufgegebenen 40 formen an die tafel geschrieben, dann LXXXV 6—8 und 85, 1—6 mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze in die kladde 85, 1—6.

Lect. 12. zuerst wurden 85, 1—6 und 85, 7—9 an die tafel geschrieben, dann LXXXII (das letzte stück mit futurformen) mündlich repetiert.

Aufgabe: schreibe in die kladde die s. 69 nr. 2 geforderten 80 formen von παύομαι — φείδομαι.

Die comparation des adjectivs und zugleich die repetition des futurs waren somit absolviert.

Lect. 13. von den aufgegebenen 80 formen wurde die hälfte an die tafel geschrieben, dann 78 (futurformen) abermals repetiert.

Aufgabe: schreibe in die kladde die s. 68 nr. 4 und 8 geforderten 80 formen von κωλύω — ἄγω.

Lect. 14. von den aufgegebenen 80 formen wurde die hälfte an die tafel geschrieben, dann 79 abermals repetiert.

Aufgabe: schreibe in die kladde die s. 68 unter 1[a b] und 5[b] geforderten 60 formen von ζημιόω — θάπτω.

Lect. 15. die aufgegebenen 60 formen wurden teils vorgelesen, teils von den schülern an die tafel geschrieben, dann von mir die bildung des adverbs an der tafel veranschaulicht, endlich im anschlusz daran LXXXVI und 86, 1—2 mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze 86, 1—6.

Lect. 16. zuerst wurden 86, 1—6 an die tafel, dann 86, 7—9 und LXXXVII mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze 86, 7—9 und 87, 1—5; lies durch kurzgefaszte grammatik § 41.

Lect. 17. zuerst wurden 86, 7—9 und 87, 1—5, dann auch noch 87, 6—12 an die tafel geschrieben, darauf LXXXVIII 1—5 mündlich übersetzt.

Aufgabe: repetiere die bildung des futurs, des comparativs und superlativs, des adverbs (vorbereitung zum exercitium).

Das adverb war somit absolviert.

Lect. 18. erstes exercitium: 12 sätze aus den abschnitten von der comparation und vom adverb, nemlich 86, 4—9. 87, 7—9. 84, 6—8, also (wie in der vorigen classe) nur reproduction besprochener sätze. von den 27 schülern der classe lieferten 7 alle 12 sätze, 2 besonders langsame schüler nur 7 bzw. 8, alle übrigen 9—11. die meisten arbeiten konnte ich mit genügend, zwei mit gut, eine mit

Digitized by Google

vorzüglich (in 10 sätzen $^1/_2$ fehler) censieren; sieben arbeiten (darunter zwei von sitzengebliebenen schülern, die in die neue methode sich noch nicht eingearbeitet hatten) erschienen mir ungenügend.[1]

Aufgabe: übersetze in die kladde stück 67 (repetition der verba contracta).

Lect. 19. zuerst wurde stück 67 von schülern an die tafel geschrieben, dann gieng ich zu dem abschnitte verba liquida über, indem ich das schema

στέλλω	ἔστειλα	ἐστάλην	στελῶ
(στελ-j-ω)	(ἐ-στελ-σα)		(στελ-εσ-ω)

an der tafel erklärte und im anschlusz daran das stück LXXXIX mündlich übersetzen liesz, in welchem 6 verschiedene formen gerade von dem einen worte στέλλω sich vorfinden; zum schlusz wurden die im stück XC vorkommenden verba liquida im verzeichnis s. 108 bis 111 aufgesucht und dort angestrichen.

Aufgabe: bereite XC zum mündlichen übersetzen vor, lerne die angestrichenen verba auswendig.

Lect. 20. die sätze des ersten exercitiums wurden an die tafel geschrieben.

Aufgabe: emendatum aller 12 sätze.

Lect 21. die in XC vorkommenden verba liquida wurden nach dem oben erwähnten schema an die tafel geschrieben, dann LXXXIX (formen von στέλλω) repetiert, endlich XC selbst mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze 90, 1—5.

Lect. 22. nach besprechung der emendata, wobei den imperativformen besondere beachtung zuzuwenden war, wurden 90, 1—5 an die tafel geschrieben.

Aufgabe: präpariere im lesebuche s. 1 'rabe', 'holzhacker', s. 2 'der badende knabe', im ganzen 10 zeilen.

Lect. 23. die vocabelhefte wurden controliert, die aufgegebenen stücke des lesebuchs übersetzt und von den darin vorkommenden verben aoriste und futura an die tafel geschrieben, dann wurde noch s. 2 'frosch' übersetzt, ein stück, welches schon im übungsbuche vorgekommen war.

Aufgabe: lesebuch s. 3 'bär', s. 5 'nirgends rettung', im ganzen 10 zeilen.

Lect. 24. die aufgegebenen stücke wurden übersetzt, die darin vorkommenden verba mit aorist und futur an die tafel geschrieben, dann s. 1 'ranzen', s. 3 'löwenmutter' übersetzt, stücke, welche schon im übungsbuche vorgekommen waren.

Aufgabe: lesebuch s. 8 'vater und töchter', 11 zeilen.

---

[1] correctur und censierung erwähne ich gleich hier, obgleich sie erst später erfolgten.

Digitized by Google

Lect. 25. das aufgegebene stück wurde übersetzt, die darin vorkommenden verba mit aorist und futur an die tafel geschrieben, dann das ganze stück griechisch dictiert.

Aufgabe: übungsbuch 90, 6—8 schriftlich, XCI mündlich.

Lect. 26. zuerst wurden 90, 6—8 an die tafel geschrieben, dann XCI 1 und 2 übersetzt und von den darin vorkommenden verba liquida aoriste und futura gebildet.

Aufgabe: lerne auswendig XCI 2 (3 zeilen), lies durch kurzgefaszte grammatik § 54, 1—3.

Lect. 27. zuerst wurde XCI 2 überhört und aus dem kopfe an die tafel geschrieben, dann XCI 3—7 und XCII 1—3 übersetzt, dabei die tempusbildung der verba liquida besprochen und auf den unterschied der vocale in ἔφαινον, ἔφηνα, ἐφάνην — φαίνω, φήνω — αἴρω, ἄρω — cτέλλω, cτείλω, cτελῶ, ἐcτάλην, cτόλοc aufmerksam gemacht.

Aufgabe: lesebuch s. 9—10 cχολαcτικῷ — ἀδελφόc cου 20 zeilen, wovon die hälfte schon im übungsbuche vorgekommen war.

Lect. 28. zuerst wurden die aufgegebenen 20 zeilen übersetzt, dann im anschlusz an darin vorkommende contrahierte verbalformen die ausgänge der verba contracta (ῶ, ᾷc, ᾷ — ῶ, εῖc, εῖ — ῶ, οῖc, οῖ) an der tafel repetiert.

Aufgabe: lesebuch s. 11 cχολαcτικὸc εἰc λάκκον — ἔτρεφεν 12 zeilen.

Lect. 29. zuerst wurden die aufgegebenen 11 zeilen übersetzt, dann lesebuch s. 11 cχολαcτ. νοcῶν bis herunter, s. 12 die ersten vier anekdoten, s. 13 Ζεῦξιc, im ganzen 30 zeilen extemporiert, dabei schwerfällige schüler angeleitet, die betreffenden verba im lexikon aufzufinden.

Aufgabe (über den sonntag): lerne auswendig lesebuch s. 8 'vater und töchter' 7—11 zeilen.

Lect. 30. sämtliche schüler hatten das ganze stück 'vater und töchter' 11 zeilen gelernt; es wurde aufgesagt und aus dem kopfe an die tafel geschrieben. dann wendete ich mich wieder zur besprechung der verba liquida und liesz übungsbuch 92, 1—8 an die tafel und in die kladde übersetzen.

Aufgabe: übungsbuch 92, 9—11 und 94, 1—3 schriftlich (als vorbereitung zum exercitium).

Lect. 31. zweites exercitium: sätze über die verba liquida, nemlich 92, 7—11. 90, 5—7, auszerdem repetition früherer abschnitte, nemlich 85, 1—4 und 87, 1—2, im ganzen 14 sätze. fragen nach vergessenen vocabeln beantwortete ich mit angabe des abschnittes, unter welchem sie im übungsbuche zu finden wären (z. b. anzünden? — suche es unter den p stämmen). von den 26 anwesenden schülern waren 5 so bald fertig, dasz ich 73, 7—11 (ein im vorigen jahre durchgenommenes stück) zur aufgabe hinzufügen konnte. der langsamste schüler lieferte nur 7, die meisten 12—14,

Digitized by Google

einer sogar 19 sätze. mit 5 (vorzüglich) censierte ich zwei, mit 4 (gut) sieben, mit 3 (genügend) neun, mit 2 (ungenügend) acht arbeiten.

Aufgabe: übungsbuch XCII 4—8 und XCIII mündlich.

Lect. 32. die beiden stücke XCII und XCIII wurden übersetzt, dann die tempus- und modusformen mehrerer verba liquida nach folgendem schema an die tafel geschrieben:

ϲφάλλω	ἔϲφαλλον	ϲφάλλω	ϲφάλλοιμι	ϲφάλλε	ϲφάλλειν	ϲφάλλων
	ἔϲφηλα	ϲφήλω	ϲφήλαιμι	ϲφῆλον	ϲφῆλαι	ϲφήλαϲ
	ἐϲφάλην	ϲφαλῶ	ϲφαλείην	ϲφάληθι	ϲφαλῆναι	ϲφαλείϲ.

Aufgabe: lesebuch s. 13 Ἀλέξανδροϲ ὁ μέγαϲ und Ἴβυκοϲ 14 zeilen.

Lect. 33. die aufgegebenen 14 zeilen wurden übersetzt und im anschlusz daran die modusformen der beiden medialen aoriste

ἐθεαϲάμην	θεάϲωμαι	θεαϲαίμην	θέαϲαι	θεάϲαϲθαι	θεαϲάμενοϲ
ἐγενόμην	γένωμαι	γενοίμην	γενοῦ	γενέϲθαι	γενόμενοϲ

besprochen und an die tafel geschrieben.

Aufgabe: lesebuch s. 15 — 16 Διογένηϲ — Λακεδαίμονι 20 zeilen (ein drittel davon war schon im übungsbuche vorgekommen).

Lect. 34. die aufgegebenen 20 zeilen wurden übersetzt und im anschlusz daran die contracta auf άω (τιμῶμαι, τιμᾷ, τιμᾶται — χρῶμαι, χρῇ, χρῆται) an der tafel repetiert.

Aufgabe: lesebuch s. 16—17 (Diogenes) Πλάτωνα — ποιεῖται 13 zeilen.

Lect. 35. die aufgegebenen 13 zeilen wurden ohne weitere besprechung einfach übersetzt, dann die ersten 12 sätze des zweiten exercitiums an der tafel durchgegangen.

Aufgabe: schreibe in die kladde die übungsbuch s. 81 A 1[a] und 1[b] geforderten 72 formen von ἀγγέλλω — ἀξιόω; auszerdem emendatum der ungenügenden arbeiten.

Lect. 36. die aufgegebenen formen wurden an die tafel geschrieben, dann übungsbuch XCIV mündlich übersetzt.

Aufgabe: übungsbuch 94, 1—7 schriftlich.

Lect. 37. stück 94 wurde an der tafel, XCV 1—7 mündlich durchgegangen.

Aufgabe: übungsbuch 95, 1—6 schriftlich.

Lect. 38. nach besprechung der emendata wurden 95, 1—10 an die tafel geschrieben und die modusformen des pass. aorists ἐφάνην repetiert.

Aufgabe: lesebuch s. 17 (Diogenes) τὴν ἑαυτοῦ — ληϲτεύει 12 zeilen; die dort vorkommende, den schülern noch unverständliche form κεκλοφότα wurde durch κλέψαντα ersetzt.

Lect. 39. nach übersetzung der aufgegebenen 12 zeilen wurden von s. 1—5 des lesebuchs die bereits gelesenen stücke cursorisch repetiert, darunter auch einige, die schon im übungsbuche in leichterer fassung vorgekommen waren.

Digitized by Google

Aufgabe: lesebuch s. 18 (Diogenes) Πλάτωνος — ἐπλάσθησαν 13 zeilen.

Lect. 40. die aufgegebenen 13 zeilen wurden übersetzt und die darin vorkommenden verbalformen besprochen.

Aufgabe: übungsbuch 95, 11 und 96, 1—4 (als vorbereitung auf das exercitium).

Lect. 41. drittes exercitium: lauter sätze über die verba liquida, nemlich 96, 4. 95, 7—11. 94, 5—13 und 92, 1 ff. von den 26 anwesenden schülern lieferten 4 nicht weniger als 21 sätze, der langsamste nur 9. mit 5 censierte ich eine, mit 4 zehn, mit 3 zwölf, mit 2 (ungenügend) drei arbeiten.

Aufgabe: schreibe in die kladde die übungsbuch s. 81 A 2[c] und 2[d] geforderten 72 formen von ἀγγέλλω — ἀξιόω.

Lect. 42. die aufgegebenen formen wurden an die tafel geschrieben, dann XCV 8—10 und XCVI 1—8 mündlich übersetzt.

Aufgabe: übungsbuch 96, 5—11 schriftlich.

Lect. 43. die sätze 96, 1—11 und 95, 11 (in lect. 40 aufgegeben) wurden an die tafel geschrieben.

Aufgabe: lerne auswendig aus der grammatik die coordinalia und ordinalia von 1—100.

Die verba liquida waren somit absolviert.

Lect. 44. das dritte exercitium wurde diesmal nicht wort für wort an die tafel geschrieben; ich begnügte mich bei rückgabe der einzelnen hefte nach den betreffenden schwereren fehlern zu fragen. dann wurden die aufgegebenen zahlwörter besprochen.

Aufgabe: bereite XCVII (zahlwörter) zum mündlichen übersetzen vor.[2]

Lect. 45. stück XCVII[3] wurde übersetzt und besprochen, dann 97, 1—2 an die tafel geschrieben.

Aufgabe: schreibe in die kladde die übungsbuch s. 81 A 3[a] und 3[c] geforderten 72 formen von ἀγγέλλω — ἀξιόω, lerne aus der grammatik die zahlwörter 100—1000.

Lect. 45. zuerst wurden die aufgegebenen verbalformen, dann 97, 3—9 an die tafel geschrieben.

Aufgabe: schreibe die übungsbuch s. 81 A 4[a] und 5[b] geforderten 72 formen von ἀγγέλλω — ἀξιόω.

Lect. 47. zuerst wurden die aufgegebenen verbalformen an die tafel geschrieben, dann XCVIII und XCIX 1—3 mündlich übersetzt.

---

[2] die letzten tage der woche, auf welche ich die zusammenhängende lectüre gelegt hatte, wurden diesmal freigegeben, weil der kaiser und seine ganze familie nach Moskau gekommen waren, um in der ehrwürdigen hauptkathedrale des Kreml gott für wunderbare errettung aus augenscheinlicher todesgefahr zu danken.

[3] den stücken XCVII—CXLIV (zweites heft des übungsbuches) habe ich alphabetische wörterverzeichnisse beigegeben; ein recensent nennt sie unvollständig, und er hat recht, aber er hat meine absicht ganz verkannt: wörter, die dem schüler nun bekannt sein müssen, wollte ich nicht anführen.

Digitized by Google

Aufgabe: lesebuch s. 20 Λυκοῦργος — ἀποθνήσκωσιν, s. 21 Σοφιστοῦ — βουλόμενον, zusammen 16 zeilen.

Lect. 48. die aufgegebenen 16 zeilen wurden übersetzt und im anschlusz daran die comparation repetiert.

Aufgabe: lesebuch s. 22 spartanische frauen, wenigstens 8 zeilen.

Lect. 49. die halbe classe hatte das ganze stück von den spartanischen frauen, 18 zeilen, präpariert; es wurde daher auch ganz übersetzt und dann die schwächeren schüler zum nachübersetzen der von ihnen nicht präparierten zeilen veranlaszt.

Aufgabe: lesebuch s. 24 Prometheus und Deukalion bis ἔλυσεν, 13 zeilen.

Lect. 50. zuerst wurden die aufgegebenen 13 zeilen übersetzt, dann die andere, nicht präparierte hälfte des stücks (16 zeilen) extemporiert, darauf das ganze nochmals durchübersetzt, endlich aus der zweiten hälfte 6 zeilen ἐπεὶ δὲ ἀφανίσαι — ὄρη griechisch in die kladde dictiert.

Aufgabe: lies in der grammatik den ganzen § von den zahlwörtern durch; schreibe in die kladde die übungsbuch s. 81 B 1 b geforderten 36 formen von τεκταίνομαι — ἀπαλλάττομαι.

Lect. 51. die aufgegebenen formen wurden an die tafel geschrieben, dann XCIX mündlich übersetzt.

Aufgabe: schreibe die übungsbuch s. 81 B 4 a und 4 b geforderten 72 formen von τεκταίνομαι — ἀπαλλάττομαι.

Lect. 52. die aufgegebenen formen wurden vorgelesen und die kladden teilweise angesehen, dann stück 99 (das letzte von den zahlwörtern) an die tafel geschrieben.

Aufgabe: schreibe die übungsbuch s. 81 B 3 a und 3 b geforderten 72 formen von τεκταίνομαι — ἀπαλλάττομαι.

Die zahlwörter waren somit absolviert.

Lect. 53. die aufgegebenen formen wurden vorgelesen, zum teil auch an die tafel geschrieben. dann liesz ich in der grammatik die regeln von der perfectreduplication lesen und besprach die paradigmata πεπαίδευμαι, λέλειμμαι, τέταγμαι, ἐσκεύασμαι, also zunächst nur passives perfect. zum schlusz wurden aus dem übungsbuche C 1—5 übersetzt.

Aufgabe: repetiere die bildung des passiven perfects, präpariere lesebuch s. 12 'gar zu dürr' und s. 14 ὁρῶν ὁ Σωκράτης — εἰσιν (in beiden stücken erscheinen passive perfectformen), im ganzen 11 zeilen.

Lect. 54. die aufgegebenen 11 zeilen wurden übersetzt, die perfectbildung repetiert (unterscheidung von tenuis, media und aspirata), endlich s. 14 des lesebuchs Ἀγάθων — ἀριθμεῖς, 16 zeilen, extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 9 Cyrus 16 zeilen.

Lect. 55. zuerst wurden die aufgegebenen 16 zeilen übersetzt, dann allerhand passive perfectformen an die tafel geschrieben.

Digitized by Google

Aufgabe: lesebuch s. 26 Alkestis, s. 27 Salmoneus, 17 zeilen.

Lect. 56. zuerst wurden die aufgegebenen 17 zeilen übersetzt, dann s. 27 Niobe, 10 zeilen, extemporiert.

Aufgabe: schreibe die übungsbuch II s. 9 A 1 und 2 geforderten 72 formen von οἰκοδομέω — παραγγέλλω.

Lect. 57. die aufgegebenen formen wurden vorgelesen, dann C 6—8 mündlich übersetzt, endlich 100, 1—5 an die tafel geschrieben.

Aufgabe: übungsbuch 101, 1—4 schriftlich.

Lect. 58. zuerst wurden 100, 6—8, dann die aufgegebenen sätze 101, 1—4 an die tafel geschrieben, endlich von den übungsbuch s. 9 A verzeichneten verben οἰκοδομέω — παραγγέλλω das partic. perf. pass. gebildet.

Aufgabe: übungsbuch 101, 5—8 schriftlich.

Lect. 59. zuerst wurden 101, 5—8 an die tafel geschrieben, dann CI 1—4 mündlich übersetzt, endlich von οἰκοδομέω — παραγγέλλω (s. 9 A) die 3e sing. plusq. pass. gebildet.

Aufgabe: übungsbuch CI 5—6 und CII 1—2 mündlich.

Lect. 60. zuerst wurden die aufgegebenen sätze des übungsbuches übersetzt, dann aus dem lesebuche s. 30—31 Ἀλέξανδρος ἐλαφρὸς — μεγαλοπραγμοσύνην, 15 zeilen, extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 31 θυμιῶντι — ἀποβάλω, 11 zeilen.

Lect. 61. zuerst wurden die aufgegebenen 11 zeilen übersetzt, dann die bildung des activen perfects erklärt und schlieszlich 7 zeilen aus dem lesebuch s. 30 ἐγεννήθη — ἔσεσθαι (mit den formen ᾑρηκότι und νενικηκέναι) extemporiert.

Aufgabe: schreibe von οἰκοδομέω — παραγγέλλω (s. 9 A des übungsbuches) die 3e sing. perf. pass. und die 2e sing. imp. aor. act., zusammen 72 formen.

Lect. 62. viertes exercitium: ein formenextemporale, und zwar 1) inf. aor. act., 2) inf. aor. pass., 3) inf. perf. pass., 4) part. fut. act. — von den 24 verben οἰκοδομέω, γράφω, ἐπιτάσσω, παρασκευάζω, στεφανόω, κρύπτω, ἐξοπλίζω, διασπείρω, τιμάω, λείπω, τειχίζω, τρέπω, τρέφω, στρέφω, τέμνω, τείνω, πληρόω, ἅπτω, πείθω, κρίνω, πορθέω, παραγγέλλω, χρυσόω, πλάττω. von den anwesenden 23 schülern bewältigten zwölf die ganze aufgabe, schrieben also 96 formen; die geringste zahl war 57 formen; der langsamste schüler fehlte. mit 5 censierte ich eine arbeit, mit 4 fünfzehn, mit 3 fünf, mit 2 (ungenügend) zwei.

Aufgabe: lesebuch s. 23—24 Sybariten, 17 zeilen.

Lect. 62. zuerst wurde das aufgegebene stück des lesebuchs, dann aus dem übungsbuche CII 3—8 übersetzt und dabei von κλέπτω, πέμπω, τρέπω, τρέφω, στρέφω das passive perfect an die tafel geschrieben.

Aufgabe: übungsbuch 102, 1—4 schriftlich.

Lect. 64. zuerst wurden die aufgegebenen sätze durchgegangen, dann von λείπω, κλέπτω, πέμπω, τρέπω, τρέφω, στρέφω, κόπτω

Digitized by Google

ἁρπάζω auszer dem passiven auch das active perfect an die tafel geschrieben, endlich CIII 1—4 (sätze mit activen perfectformen) übersetzt.

Aufgabe: übungsbuch 104, 1—4 schriftlich.

Lect. 65. zuerst wurden die aufgegebenen sätze an die tafel geschrieben, dann im lesebuche s. 31—32 μέλλων — προσκεφαλαίῳ, 19 zeilen, extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 34 Ἐπιμενίδης — τρόπου, 15 zeilen.

Lect. 66. zuerst wurden die aufgegebenen 15 zeilen übersetzt, dann die andere hälfte des stücks, 17 zeilen, und endlich auch noch s. 32 τὴν Ἰλιάδα — ἐπολιόρκουν, 13 zeilen, extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 35 'sitte den könig zu beschenken', 7 zeilen.

Lect. 67. von den im vierten exercitium geforderten formen wurden die ersten drei reihen, die infinitive, an die tafel geschrieben (zur vierten reichte die zeit nicht aus), dann erst die hefte zurückgegeben.

Aufgabe: schreibe in die kladde von denselben 24 verben je folgende drei formen: 1) die 1e sing. plusq. pass., 2) die 3e sing. opt. aor. pass., 3) die 2e plur. fut. act.

Lect. 68. die aufgegebenen formen wurden vorgelesen, dann im übungsbuche CIII 5—8 und CIV 1—4 übersetzt.

Aufgabe: übungsbuch 104, 5—6.

Lect. 69. zuerst wurden die beiden aufgegebenen sätze an die tafel geschrieben, dann CIV 6—8 (μεμνήσομαι, λελείψεται) gelesen, wobei bildung und bedeutung des passiven fut. exacti zur besprechung kamen, endlich 104, 7 übersetzt.

Aufgabe: lesebuch s. 11 σχολαστικὸς ἀποθανόντος — τοσοῦτοί εἰσιν, 16 zeilen.

Lect. 70. zuerst wurde die aufgabe von lect. 66, dann die von der vorigen lection erledigt, schlieszlich noch der rest von s. 11 (4 zeilen) extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 1 löwe, s. 2 schwein, wer ist stärker, s. 4 böckchen, lauter leichte stückchen, zusammen 24 zeilen.

Lect. 71. die aufgegebenen 24 zeilen wurden übersetzt, dann s. 4 strafe des undanks, s. 7 trompeter, s. 12 künstlerstolz, zusammen 20 zeilen, extemporiert.

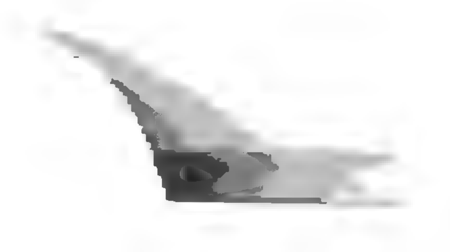
Aufgabe: lesebuch s. 32—33 Ἀριστοτέλης — καλῶς ζῆν, 16 zeilen.

Lect. 72. die aufgegebenen 16 zeilen wurden übersetzt, dann s. 24 Prometheus und Deukalion repetiert.

Aufgabe: schreibe in die kladde die s. 10 B 1—2 (übungsbuch 2s heft) geforderten 32 perfectformen von ἀσκέω — γίγνομαι.

Lect. 73. die aufgegebenen perfectformen wurden an die tafel geschrieben, dann CV übersetzt und die darin vorkommenden perfectformen besprochen.

Aufgabe: übungsbuch 105, 1—7.



Digitized by Google

Lect. 74. zuerst wurde 105, 1—8 an die tafel geschrieben, dann 100 und 101 mündlich repetiert.

Aufgabe: bereite CVI zum mündlichen übersetzen vor.

Lect. 75. zuerst wurde CVI übersetzt, dann 102 und 104 mündlich repetiert.

Aufgabe: repetiere 105.

Lect. 76. fünftes exercitium: sätze über das perfectum, nemlich 102, 1—3. 104, 1—7. 105, 2. 4. 6, also 13 sätze oder 24 druckzeilen im deutschen texte. von 20 anwesenden schülern bewältigten drei die ganze aufgabe, der langsamste schüler lieferte nur ein drittel. mit 5 censierte ich eine arbeit (24 druckzeilen mit 1 fehler), mit 4 zwei, mit 3 acht, mit 2 neun arbeiten.

Aufgabe: lesebuch s. 36 λέγουσιν ἄνδρα Πέρσην — δώροις, 14 zeilen.

Die perfecta waren somit absolviert.

Lect. 77. das aufgegebene stück war den schülern sehr schwer gefallen, es wurde daher die ganze stunde auf das durchgehen desselben verwendet.

Aufgabe: lesebuch s. 36 weiter bis ὕδατος, 15 zeilen.

Lect. 78. die aufgegebenen zeilen wurden übersetzt und dann der ganze abschnitt von Σιναίτης repetiert.

Aufgabe: lesebuch s. 36 Ῥόαν, 8 zeilen, repetition von s. 35 ὅταν — ὡραῖα.

Lect. 79. die aufgegebenen stücke wurden übersetzt, dann s. 34 Ἐπιμενίδης repetiert.

Aufgabe: lerne auswendig lesebuch s. 34 Ἐπιμενίδης — ἀλήθειαν, 10 zeilen.

Lect. 80. das aufgegebene stück wurde überhört und aus dem kopfe an die tafel geschrieben, dann s. 36 die geschichte vom Σιναίτης nochmals repetiert.

Aufgabe: übersetze CVI schriftlich in die kladde.

Lect. 81. das fünfte exercitium wurde durchgegangen.

Aufgabe: lerne aus der grammatik das paradigma δίδωμι.

Lect. 82. die bildung und bedeutung der verbaladjectiva wurde besprochen und der dazu gehörige abschnitt CVII übersetzt, dann die bildung von δίδωμι, ἐδίδουν, ἔδωκα, ἐδόθην an der tafel erklärt.

Aufgabe: übersetze aus dem übungsbuche 107, 1—4 (verbaladjectiva), repetiere δίδωμι.

Lect. 83. zuerst wurde der ganze auf die verbaladjectiva bezügliche abschnitt 107 an die tafel geschrieben, dann CVIII (beispiele von δίδωμι[4]) durchübersetzt.

Aufgabe: übungsbuch 108, 1—6.

---

[4] absichtlich habe ich dort neben ἐδέδοτο die form ἐδέδετο (δέω) zur anwendung gebracht, ebenso wie anderwärts ἐλήφθην neben ἐλείφθην usw.

Digitized by Google

Lect. 84. zuerst wurden 108, 1—6 an die tafel geschrieben, dann τίθημι, ἐτίθην, ἔθηκα, ἐτέθην neben δίδωμι, ἐδίδουν, ἔδωκα, ἐδόθην an der tafel entwickelt, schlieszlich CIX 1—14 (beispiele von τίθημι) durchübersetzt.

Aufgabe: übersetze schriftlich übungsbuch 108, 7—10 und 109, 1—2, lerne auswendig den hexameter CIX 13 τῆς ἀρετῆς ἱδρῶτα usw.

Lect. 85. (die classe war mit der nächst höhern combiniert.) die aufgegebenen sätze wurden (von schülern der höhern classe) an die tafel geschrieben und dabei die verba δίδωμι und τίθημι nach allen richtungen geübt.

Aufgabe: übungsbuch 109, 3—9.

Lect. 86. zuerst wurde 109, 3—9 an die tafel geschrieben, dann ἵημι besprochen und im anschlusz daran CX durchübersetzt.

Aufgabe: übungsbuch 110, 1—4; repetiere τίθημι und ἵημι.

Lect. 87. zuerst wurde CX repetiert, dann 110, 1—4 an die tafel geschrieben, dann δίδωμι, τίθημι, ἵημι neben einander nach allen richtungen geübt.

Aufgabe: übungsbuch 110, 5—10.

Lect. 88. zuerst wurden 110, 5—10 und repetierend 110, 1—4 an die tafel geschrieben, dann CXI durchübersetzt.

Aufgabe: übungsbuch 111, 1—5.

Lect. 89. (die classe war wieder mit der nächst höhern combiniert.) zuerst wurden die aufgegebenen sätze (von den schülern der höhern classe) an die tafel geschrieben, dann von den 8 verben ἀσκέω, κλέπτω, τάσσω, κατασκευάζω, δίδωμι, ἀφίημι, κατακλύζω, οἰκοδομέω je vier formen gebildet, und zwar 1) part. perf. pass., 2) part. aor. pass., 3) part. perf. act., 4) part. aor. act.

Aufgabe: übungsbuch 111, 6—8.

Lect. 90. sechstes exercitium: perfectformen, verbaladjectiva und verba auf μι, nemlich 101, 1. 3. 4. 107, 6. 7. 108, 6—10. 110, 3—10, also im ganzen 18 sätze oder 24 druckzeilen. von 20 anwesenden schülern bewältigten zwei die ganze aufgabe, zwei nur ein drittel, die andern im durchschnitt 17 zeilen. ich censierte mit 5 keine arbeit, mit 4 fünf, mit 3 acht, mit 2 sieben arbeiten.

Aufgabe über die weihnachtsferien[5]: lesebuch s. 25—26 Dionysos, Achills groszvater, Achills kindheit, im ganzen 34 zeilen, lerne auswendig davon das erste und das dritte stück, im ganzen 16 zeilen.

Zweites halbjahr.

Lect. 1. von den über die weihnachtsferien aufgegebenen stücken des lesebuchs wurden die ersten beiden übersetzt und das erste aus dem gedächtnis an die tafel geschrieben. dann gieng ich

[5] wegen groszer kälte wurde die schule zwei tage früher als gewöhnlich geschlossen.

Digitized by Google

zu dem verbum ἵστημι über, besprach die formen ἵστημι, ἵστην, ἔστην, ἔστησα, ἐστάθην nach bildung und bedeutung[6] und liesz im übungsbuche CXII 1—5 übersetzen.

Aufgabe: lerne ἵστημι.

Lect. 2. von den über die weihnachtsferien aufgegebenen stücken wurde das dritte übersetzt und aus dem gedächtnis an die tafel geschrieben; dann wurden in der grammatik die vorbemerkungen zu den verbis auf μι gelesen und besprochen, endlich CXII 1—5 repetiert.

Aufgabe: schriftlich 112, 1—4.

Lect. 3. zuerst wurden 112, 1—4 an die tafel geschrieben, dann CXII 1—5 nochmals repetiert, hierauf CXII 6—9 und CXIII 1—5 übersetzt, endlich die tempora von ἵστημι (ἀφίστημι) nach transitiver und intransitiver bedeutung in zwei reihen an die tafel geschrieben.

Aufgabe (über einen feiertag): schriftlich CII ganz, CXIII 1—5, 112, 5—10.

Lect. 4. die deutsche übersetzung wurde vorgelesen, die griechische an die tafel geschrieben, dann CXIII 6—10 übersetzt.

Aufgabe: schriftlich 113, 1—4.

Lect. 5. die aufgegebenen sätze wurden diesmal nur vorgelesen, dann das letzte exercitium des vorigen halbjahrs durchgegangen.

Aufgabe: emendatum.

Lect. 6. zuerst wurden 113, 5—8 mündlich übersetzt, dann über ἑστάναι, τεθνάναι, βῆναι, ἀποδρᾶναι das nötige an der tafel bemerkt, endlich CXIV sowie auch noch 114, 1—2 mündlich übersetzt.

Aufgabe: schriftlich 113, 5—8 und 114, 1—2.

Lect. 7. das ganze stück 113 wurde an die tafel geschrieben und dabei immer wieder der unterschied von στῆναι und στῆσαι besprochen, dann wurde 114 mündlich übersetzt.

Aufgabe: schriftlich 114, 3—9.

Lect. 8. das ganze stück 114 wurde an die tafel geschrieben, dann CXV mündlich übersetzt und dabei über ὀνινάναι, κρέμασθαι usw. das nötige bemerkt.

Aufgabe: lesebuch s. 46[7] knabe, ziege, greis, zusammen 13 zeilen.

Lect. 9. die aufgegebenen stücke wurden zweimal übersetzt, dann s. 48 wolf und löwe, s. 49 wolf und schaf, zusammen 9 zeilen extemporiert.

---

[6] ich halte es für richtig, vom ersten augenblicke an den schüler über den bedeutungsunterschied von ἔστην, ἔστησα, ἐστησάμην, ἐστάθην zu belehren und im fortgange des cursus recht oft diese formen zur anwendung zu bringen.

[7] mit s. 46 beginnt die sammlung derjenigen lesestücke, in denen formen auf μι vorkommen.

Digitized by Google

Aufgabe: lesebuch s. 50 biene, s. 52 eitelkeit, zusammen 18 zeilen.

Lect. 10. die aufgegebenen stücke wurden übersetzt und die darin vorkommenden formen auf μι besprochen.

Aufgabe: übungsbuch CXVI schriftlich ins deutsche.

Lect. 11. die deutsche übersetzung von CXVI wurde vorgelesen, dann 116 mündlich übersetzt und alle darin vorkommenden formen auf μι besprochen.

Aufgabe (über den sonntag): lerne auswendig lesebuch s. 46 erstes und drittes stück, zusammen 8 zeilen (darin ἐπιστᾶσα, ἀνάστηθι, ἀπέθετο, ἐπιστάντος, ἐπιθῇς).

Lect. 12. die aufgegebenen stücke des lesebuchs wurden überhört und aus dem gedächtnis an die tafel geschrieben, dann einige sätze aus CVIII, CIX, CX des übungsbuches griechisch dictiert.

Aufgabe: repetiere die bis jetzt vorgekommenen verba auf μι.

Lect. 13. siebentes exercitium: sätze mit verben auf μι, nemlich 111, 6—8; 112, 5—8; 113, 3—7; 114, 3—4; 116, 1—2, im ganzen 25 druckzeilen. von den anwesenden 23 schülern übersetzten zwei nicht mehr als 11 zeilen, die meisten über 17, zwei bewältigten mehr als aufgegeben war und erreichten die zahl 31, resp. 37. mit 5 censierte ich zwei arbeiten, mit 4 vier, mit 3 acht, mit 2 (ungenügend) neun arbeiten.

Aufgabe: übersetze CXVII schriftlich ins deutsche, lerne φημί aus der grammatik.

Lect. 14. die deutsche übersetzung wurde vorgelesen, 117 (φημί) mündlich übersetzt, die bildung von δεικνύναι und δῦναι an der tafel erläutert und noch CXVIII 1—3 übersetzt.

Aufgabe: 117 (φημί) schriftlich.

Lect. 15. stück 117 wurde an die tafel geschrieben, dann CXVIII und 118, 1 übersetzt und dabei die bildung von δεικνύναι und δῦναι repetiert.

Aufgabe: CXVIII 8—11 und 118, 1—2 schriftlich.

Lect. 16. die übersetzung von CXVIII 8—11 wurde vorgelesen, 118, 1—2 an die tafel geschrieben, endlich das system

ἔστην	στῶ	σταίην	στῆθι	στῆναι	στάς
ἔδυν			δῦθι	δῦναι	δύς
ἔγνων	γνῶ	γνοίην	γνῶθι	γνῶναι	γνούς

an der tafel entwickelt.

Aufgabe: 118, 3—9 schriftlich.

Lect. 17. (die classe war mit der nächst höhern combiniert.) die aufgegebenen sätze wurden an die tafel geschrieben, dann CXIX (γνῶναι, ἁλῶναι, βιῶναι) übersetzt.

Aufgabe (über den sonntag): lerne auswendig CXIX 4, 6 (darin ἀνέγνω, ἐπιδεικνύμενος, κατέγνωσαν, βιῶναι, ἁλῶναι, πρίωμαι, πρίῃ).

Lect. 18. die aufgegebenen sätze wurden überhört und angeschrieben, dann CXX und 120, 1—3 übersetzt.

Digitized by Google

Aufgabe: 120, 1—3 schriftlich.

Lect. 19. nach erledigung der aufgabe wurde das siebente exercitium durchgegangen und zwar 111, 6—8 und 113, 3—7 an der tafel, 112, 5—8 nur mündlich.

Aufgabe: emendatum der besprochenen sätze.

Lect. 20. die aoriste ἀπέσβην, ἐρρύην, ἐχάρην wurden kurz erklärt, dann das dazu gehörige stück CXXI[8] zweimal übersetzt und CXIV (ἑστάναι, βῆναι) repetiert.

Aufgabe (über einen feiertag): übersetze schriftlich 120, 4—8, lerne auswendig CXXI 7 (acht zeilen).

Lect. 21. die übersetzten sätze und die auswendig gelernte kleine erzählung wurden an die tafel geschrieben, darauf die conjugation von εἶμι an der tafel entwickelt, endlich das dazu gehörige stück CXXII übersetzt.

Aufgabe: lerne auswendig CXXII 2 und 3 (neun zeilen).

Lect. 22. (die classe war mit der nächst höheren combiniert.) CXXII wurde (von den schülern der höhern classe) übersetzt, dann alle formen von εἶμι an die tafel geschrieben, endlich 122, 1—7 mündlich übersetzt.

Aufgabe: 122, 1—7 schriftlich.

Lect. 23. zuerst wurden die zwei in lect. 21 zum auswendiglernen aufgegebenen sätze, dann 122, 1—7 an die tafel geschrieben. endlich noch 122, 8—10 mündlich übersetzt.

Aufgabe: 122, 8—10 und 123, 1 schriftlich.

Lect. 24. zuerst wurden die aufgegebenen sätze, dann sämtliche formen von εἶμι und εἰμί in zwei reihen neben einander an die tafel geschrieben, endlich CXXIII mündlich übersetzt.

Aufgabe: 123, 2—5 schriftlich.

Lect. 25. die sätze 123, 2—5 und 6—8 wurden an die tafel geschrieben, dann mündlich eine repetition der bisher vorgekommenen verba auf μι veranstaltet.

Aufgabe: repetiere verba auf μι (vorbereitung zum exercitium).

Lect. 26. achtes exercitium: sätze mit verben auf μι, nemlich 117, 5—7. 118, 4—6. 120, 1—3. 122, 9. 123, 2 ff. 118, 7 ff. von 24 anwesenden schülern übersetzten 5 nur 16—18 druckzeilen. 18 dagegen 23—33, einer sogar 54 druckzeilen. mit 5 censierte ich vier arbeiten (darunter die von 54 druckzeilen mit nur 5 fehlern), mit 4 acht, mit 3 acht, mit 2 (ungenügend) vier arbeiten.

Aufgabe: lesebuch s. 61 die drei äxte (18 zeilen).

Lect. 27. zuerst wurde das aufgegebene stück übersetzt, dann s. 60 hund und wolf, s. 59 löwe und maus (zusammen 20 zeilen) extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 63 Σχολαστικός — ῥήτορα (13 zeilen).

---

[8] gleich neben ἐχάρημεν habe ich dort ἥσθη und ἥσθητι angewendet, um an ἥδομαι zu erinnern, das bei Xenophon viel häufiger vorkommt als χαίρω.

Digitized by Google

Lect. 28. (die classe war mit der nächst höheren combiniert.) das aufgegebene stück wurde griechisch in die kladden und an die tafel dictiert.

Aufgabe (über sonntag): lerne auswendig lesebuch s. 59 löwe und maus (10 zeilen).

Lect. 29. das aufgegebene stück wurde aufgesagt und angeschrieben, dann die conjugation von οἶδα besprochen und die formen von εἶμι, εἰμί, οἶδα in drei reihen neben einander an die tafel geschrieben, endlich noch aus dem übungsbuche CXXIV 1—4 mündlich übersetzt.

Aufgabe: CXXIV 1—4 und 125, 1—3 schriftlich.

Lect. 30. zuerst wurde 125, 1—3 an die tafel geschrieben, dann die übersetzung von CXXIV 1—4 vorgelesen, hierauf CXXIV 5—13 und CXXV 1—4 mündlich übersetzt und dabei auf die drei futura εἶμι, ἔσομαι, εἴσομαι geachtet.

Aufgabe: 125, 4—9 schriftlich.

Lect. 31. zuerst wurde 125, 4—9 an die tafel geschrieben, dann in der grammatik das nötige über χρή, ἕστηκα, δέδια, κεῖμαι, κάθημαι nachgelesen, dann CXXV 5—13. 125, 10—13. 126, 1—2 mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze schriftlich 125, 10—13 und 126, 1—2; repetiere in der grammatik χρή, ἕστηκα, δέδια, κεῖμαι, κάθημαι.

Lect. 32. zuerst wurden die aufgegebenen sätze, dann die s. 27 A unter 1 und 2, und B unter 1 geforderten formen (von verben auf μι und andern) an die tafel geschrieben.

Aufgabe von donnerstag bis montag (butterwoche): schreibe die s. 27 A 3—7 und B 1—2 geforderten 208 formen.

Lect. 33. die im achten exercitium gemachten fehler wurden mit den einzelnen schülern besprochen, auch einige sätze, sowie einzelne formen an die tafel geschrieben.

Aufgabe: 126, 3—6 schriftlich.

Lect. 34. zuerst wurden 126, 3—6 an die tafel geschrieben, dann die zur butterwoche aufgegebenen formen vorgelesen, schlieszlich noch die formen von s. 27 B 3 gebildet.

Aufgabe: schreibe die s. 27 B 5—6 geforderten 64 formen.

Lect. 35. die aufgegebenen formen wurden vorgelesen, dann CXXVI und 126, 7—9 mündlich übersetzt, schlieszlich die formen s. 27 B 7—8 und C 1 gebildet.

Aufgabe: schreibe die s. 27 C 1—2 geforderten 64 formen.

Lect. 36. die aufgegebenen formen wurden vorgelesen, dann 125 und 126 mündlich repetiert und dabei ganze reihen von formen auf μι aufgesagt.

Aufgabe: repetiere sämtliche verba auf μι.

Lect. 37. neuntes exercitium: sätze mit verben auf μι, nemlich 117, 1—4. 120, 4—8. 125, 1—13. 126, 4—9. von 25 anwesenden schülern übersetzten acht 40 druckzeilen, drei nur 15. mit 5 censierte ich drei, mit 4 neun, mit 3 neun, mit 2 vier arbeiten.

Digitized by Google

Aufgabe: lesebuch s. 81—82 Πρεςβύτης — γηράςκειν (20 zeilen).

Die verba auf μι waren somit absolviert.

Lect. 38. das aufgegebene stück des lesebuchs wurde übersetzt, dann s. 63—64 Cχολαςτικὸς εἰς οἰκίαν — ἤρεςεν zusammen 12 zeilen extemporiert.

Aufgabe (über den sonntag): lerne auswendig leseb. s. 81—82 Πρεςβύτης — οὐ πράςςουςι δέ (18 zeilen).

Lect. 39. das aufgegebene stück des lesebuchs wurde überhört und angeschrieben, dann s. 82 Ξένος — ἄρχοντι und s. 78 Λυκοῦργος — δι' αἰῶνος zusammen 27 zeilen extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 79 Τοῦ Ξέρξου — κτᾶςθαι χώραν (19 zeilen).

Lect. 40. das aufgegebene stück des lesebuchs wurde übersetzt, dann s. 79—80 Ὁ δὲ βαςιλεὺς — ὑφοῦ zusammen 34 zeilen extemporiert.

Aufgabe (über zwei feiertage): lesebuch s. 64—65 Cχολαςτικοὶ δύο — αὐτὸν οἱ δύο (zusammen 48 zeilen).

Lect. 41. die aufgegebenen stücke wurden übersetzt und besprochen.

Aufgabe: lesebuch s. 65—66 Διονύςιος — ἐκ τῆς πόλεως 16 zeilen.

Lect. 42. die aufgegebenen stücke wurden übersetzt, dann s. 67 Πρέςβεις ἀρκούμενος 8 zeilen extemporiert, schlieszlich das neunte exercitium[9] kurz besprochen.

Aufgabe (über den sonntag): lerne auswendig das extemporierte stück Πρέςβεις — ἀρκούμενος 8 zeilen; auszerdem emendatum.

Lect. 43. das aufgegebene stück wurde aufgesagt und angeschrieben, dann lesebuch s. 66—67 Δύο εἰκόνες — πολέμιον zusammen 25 zeilen extemporiert.

Aufgabe: schreibe die s. 27 des übungsbuches C 3 und D geforderten 52 perfect- und futurformen.

Lect. 44. die aufgegebenen perfectformen wurden angeschrieben, die futurformen nur vorgelesen, dann die in der kurzgefaszten grammatik § 63, 8 angeführten verbalformen παρέν — ἦςτε gedeutet endlich im übungsbuche CXXVII 1—6 (augment und reduplication) übersetzt.

Aufgabe: übersetze 127, 1—3; repetiere die besprochenen formen παρέν — ἦςτε.

Lect. 45. die formen παρέν — ἦςτε wurden repetiert, 127, 1—3 an die tafel geschrieben, CXXVII 7—13 mündlich übersetzt und von den betreffenden verben (ἐᾶν, ἐργάζεςθαι usw.) sämtliche augmentformen an die tafel geschrieben.

---

[9] ein schüler hatte in erinnerung an das französische πρίομαί cε geschrieben (statt δέομαί cου)

Digitized by Google

Aufgabe: übersetze 127, 4—9.

Lect. 46. zuerst wurden die aufgegebenen sätze an die tafel geschrieben, dann CXXVIII und CXXIX 1—2 mündlich übersetzt und dazu die betreffenden abschnitte der grammatik gelesen.

Aufgabe: übersetze schriftlich 127, 10; bereite CXXIX 3—10 zum mündlichen übersetzen vor, lerne auswendig aus der grammatik die mit ει- anlautenden perfecta (εἴληφα usw.).

Lect. 47. der satz 127, 10 wurde an die tafel geschrieben, dann CXXIX und CXXX mündlich übersetzt und dabei die perfecta εἴληφα usw. besprochen.

Aufgabe: übersetze 129, 1—5.

Lect. 48. zuerst wurden 129, 1—5 an die tafel geschrieben, dann in der grammatik der abschnitt von der attischen reduplication gelesen, endlich CXXXI und CXXXII 1—2 mündlich übersetzt.

Aufgabe: übersetze 129, 6—8 und 131, 1—2.

Lect. 49. zuerst wurden 129, 6—8 und 131, 1—2 an die tafel geschrieben und dabei stets auf die formen desselben verbums[10] im vorhergehenden griechischen stücke aufmerksam gemacht, dann CXXXII übersetzt und die bildung der perfecta mit attischer reduplication an der tafel veranschaulicht.

Aufgabe: übersetze 131, 3—6.

Lect. 50. die aufgegebenen sätze wurden an die tafel geschrieben, dann 131, 7—10 mündlich übersetzt und CXXXII repetiert.

Aufgabe: übersetze 131, 7—10 und 132, 1—4.

Lect. 51. die aufgegebenen sätze wurden an die tafel geschrieben, dann CXXXIII mündlich übersetzt, hierauf in der grammatik der abschnitt von 'augment und reduplication in den compositis' gelesen, endlich die in der kurzgefaszten grammatik § 63, 8 aufgeführten verbalformen ἔστε — ἠσθῆσεσθαι gedeutet.

Aufgabe: übersetze 132, 5—10.

Lect. 52. zuerst wurden 132, 5—10 an die tafel geschrieben, dann die s. 33 A geforderten je 5 formen von ἐθίζω — συλλέγω gebildet.

Aufgabe: übersetze 132, 11—12 und schreibe die s. 33 A geforderten 60 formen von καταλαμβάνω — ἐκτείνω.

Lect. 53. die aufgegebenen sätze und formen wurden an die tafel geschrieben, dann CXXXIV übersetzt und die darin vorkommenden medialen futura an der tafel notiert.

Aufgabe: repetiere in der grammatik den abschnitt 'augment und reduplication'.

Lect. 54. zehntes exercitium: sätze über augment und reduplication, voran einige noch nicht durchgegangene sätze vom medialen futur, nemlich 134, 3—10, 132, 1—8, 131, 1—6, 127, 7

[10] es war mein bestreben bei abfassung des übungsbuches, die notwendigsten verba immer und immer wieder und zwar in den verschiedensten formen im satze zur anwendung zu bringen.

Digitized by Google

—10. von den 26 anwesenden schülern übersetzten acht 30—37 druckzeilen, einer sogar 61, die drei langsamsten schüler nur 13—15. mit 5 censierte ich drei arbeiten (37 zeilen mit 4, 61 zeilen mit 12 fehlern), mit 4 sieben, mit 3 neun, mit 2 sieben.

Aufgabe: schreibe die s. 33 B und C geforderten 2 × 12 und 3 × 16 = 72 formen.

Lect. 55. die aufgegebenen formen wurden angeschrieben und da manche davon den schülern noch nicht geläufig waren, so vergieng damit der gröste teil der stunde, dann wurde noch CXXXV 1—4 übersetzt und im anschlusz daran das tempussystem von ὄμνυμι an die tafel geschrieben.

Aufgabe: übersetze 134, 1—2 und 11—12 ins griechische, CXXXV 1—4 ins deutsche.

Die einzelheiten der augmentation und reduplication waren somit absolviert.

Lect. 56. die aufgegebenen sätze wurden an die tafel geschrieben, dann in der grammatik der abschnitt von dem medialen futur in activer bedeutung und von den deponentibus gelesen, hierauf im anschlusz daran CXXXV durchübersetzt.

Aufgabe: 135, 1—5 schriftlich.

Lect. 57. das ganze stück 135 wurde an die tafel geschrieben.

Aufgabe: lesebuch s. 84 Διονύσιος — ἢ μὴ ἴσθι 20 zeilen.

Lect. 58. der aufgegebene abschnitt des lesebuchs wurde übersetzt und fragen über die vielerlei darin vorkommenden verba auf μι daran geknüpft, dann noch s. 93 ὅτε Διογένης — ὑπερησπάσατο αὐτόν (zusammen 16 zeilen) extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 93—94 αἰτῶν — ῥῖνας 20 zeilen.

Lect. 59. der aufgegebene abschnitt des lesebuchs wurde übersetzt, dann s. 94—95 πρὸς τὸν λέγοντα — χρῄζει und πλέων — ἐπείθου zusammen 30 zeilen extemporiert.

Aufgabe (über zwei feiertage): lerne auswendig lesebuch s. 94—95 πλέων — ἐπείθου 14 zeilen.

Lect. 60. zuerst wurde das aufgegebene stück überhört und angeschrieben, dann CXXXV des übungsbuches deutsch dictiert und griechisch an die tafel und in die kladden geschrieben.

Aufgabe: 136, 1—5 schriftlich.

Lect. 61. zuerst wurde in der grammatik der abschnitt von den medialen passiven gelesen, dann CXXXVI durchübersetzt, endlich 136, 1—5 an die tafel geschrieben.

Aufgabe: 136, 6—10 schriftlich.

Lect. 62. zuerst wurde 136, 6—10 an die tafel geschrieben, dann CXXXVII mündlich übersetzt, endlich die beiden schon früher durchgegangenen sätze CXXXVI 7 und 8 griechisch dictiert.

Aufgabe: übersetze 136, 11—12 ins griechische, CXXXVII 7—9 ins deutsche.

Lect. 63. besprechung des zehnten exercitiums satz 1—18.

Aufgabe: emendatum.

Digitized by Google

Lect. 64. im lesebuche wurden s. 94 n. 6 und s. 95 ἐπεί ποτε — s. 96 ἔκπνουν ὄντα, im ganzen 42 zeilen, extemporiert.

Aufgabe für die osterferien: lies in der grammatik den abschnitt von transitiver und intransitiver bedeutung, übersetze ins deutsche CXXXVIII und CXXXIX.

Lect. 65. zuerst wurden die tempora von ἵστημι, ihrer dreifachen bedeutung entsprechend, in drei reihen an die tafel geschrieben (repetition von lection 1—3 dieses zweiten halbjahrs), dann die deutsche übersetzung von CXXXVIII und CXXXIX 1—5 vorgelesen und besprochen, auch anleitung zum richtigen lesen des distichons CXXXIX 5 gegeben.

Aufgabe: repetiere in der grammatik die verba ἵστημι δύω φύω ἀποσβέννυμι ἐγείρω ἀπόλλυμι.

Lect. 66. zuerst wurden CXXXIX 6—8 durchgegangen, dann 139, 1—8 an die tafel geschrieben und dabei die aufgegebenen verba repetiert.

Aufgabe: schreibe in die kladde die s. 43 des übungsbuches von ἀναβαίνω bis ἀπόλλυμαι unter 1 und 2 geforderten 24 formen.

Lect. 67. zuerst wurden die aufgegebenen formen, dann 139, 9—11 an die tafel geschrieben, endlich CXL mündlich übersetzt.

Aufgabe: 140, 1—5 schriftlich.

Lect. 68. zuerst wurden 140, 1—5, dann 6—9 an die tafel geschrieben, endlich aus dem lesebuche s. 95 n. 8 (Diogenes) griechisch dictiert, vorgelesen und ins deutsche übersetzt.

Aufgabe: lesebuch s. 96 ἐτάφη δὲ — εἴωθεν ἡ τύχη (20 zeilen).

Lect. 69. zuerst wurden die aufgegebenen stücke des lesebuchs übersetzt (darunter auch die metrische grabschrift auf Diogenes), dann s. 97 — ἀπὸ τοῦ ἡλίου μετάστηθι (28 zeilen) extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 99 nr. 6 (17 zeilen).

Lect. 70. zuerst wurde das aufgegebene stück des lesebuchs übersetzt, dann s. 97 μετάστηθι — s. 98 zu ende (34 zeilen) extemporiert.

Aufgabe: lerne auswendig die metrische grabschrift auf Diogenes, übersetze aus dem übungsbuche 141, 1—3 (ῥήγνυμι, κατασβέννυμι).

Lect. 71. nach überhören der aufgegebenen verse wurde 141, 1—3 an die tafel geschrieben, dann CXLI durchübersetzt.

Aufgabe: 141, 4—8.

Lect. 72. zuerst wurde 141, 4—8 an die tafel geschrieben, dann CXLII durchübersetzt, dabei auch das verbum πάσχω besprochen[1], endlich von den verben σφάλλομαι — μανθάνω s. 44 einige formen gebildet.

Aufgabe: 142, 1—4 schriftlich.

---

[1] anlasz dazu bot die einübung von πείθομαι, fut. πείσομαι.

Digitized by Google

Lect. 73. die aufgegebenen sätze wurden an die tafel geschrieben, dann CXLI 6—7 (φύω) und CXII 1—2 (καθίστημι) griechisch in die kladden dictiert.

Aufgabe: 142, 5—8 schriftlich.

Lect. 74. zuerst wurde 142, 5—8, da die schüler diese sätze auf verschiedene und dabei doch richtige art übersetzt hatten, ausführlich besprochen und an die tafel geschrieben, dann CXII 3—8 (ἵστημι) und CXLI 4 (κατασβέννυμι) griechisch dictiert.

Aufgabe: lesebuch s. 101 n. 13—15 (22 zeilen).

Lect. 75. zuerst wurden die aufgegebenen stücke übersetzt, dann das schwere stück s. 99 n. 7 (schlacht am Granikus) extemporiert.

Aufgabe: lesebuch s. 102. n. 16 und 17 (20 zeilen).

Lect. 76. zuerst wurden die aufgegebenen stücke übersetzt, dann s. 100—101 n. 9—12 und s. 102 n. 18 (36 zeilen) extemporiert.

Aufgabe (über sonntag): lerne auswendig lesebuch s. 100 nr. 9 und s. 101 nr. 12 (14 zeilen).

Lect. 77. zuerst wurden die aufgegebenen stücke überhört und an die tafel geschrieben, dann die billete zum mündlichen examen (siehe weiter unten) dictiert.

Aufgabe: schreibe die s. 44 B unter 1—4 geforderten 48 formen von δείκνυμι — εὑρίσκω.

Lect. 78. zuerst wurden die aufgegebenen formen an die tafel geschrieben, dann CXLIII 1—7 mündlich übersetzt.

Aufgabe: 143, 1—3 schriftlich.

Lect. 79. zuerst wurden 143, 1—3 an die tafel geschrieben, dann CXLIII 8—10 und 143, 4—9 mündlich übersetzt und dabei die betreffenden verba in der grammatik nachgesehen.

Aufgabe: repetiere in der grammatik den abschnitt über transitive und intransitive bedeutung.

Lect. 80. die intransitiven perfecta activi wurden an die tafel geschrieben, die präsentia und aoriste dazu mündlich angegeben, dann 143, 4—9 an die tafel geschrieben, endlich CXLIV (das letzte stück des übungsbuches) durchübersetzt.

Aufgabe wurde nicht gestellt, weil für den folgenden tag mathematische classenarbeit angesetzt war.

Lect. 81. folgende sätze aus durchgenommenen stücken wurden deutsch dictiert und griechisch niedergeschrieben: CXXXIX 8, CXL 5, CXLII 1, CXLIV 6, CXXXV 9, CXLI 6, CXXXV 4.

Mit dem tage, an welchem diese 81e lection gegeben wurde, dem 5 mai, endigte der unterricht in der IV classe. es folgte die woche der schriftlichen examina 8—13 mai: montag 8—12 uhr mathematik, dienstag kirchlicher feiertag, mittwoch 9—12 uhr russisch (dictat und aufsatz), donnerstag 10—12 uhr französisch (übersetzung), 2—5 deutsch (dictat und aufsatz), freitag 9—12 griechisch, sonnabend 9—12 lateinisch. zu den examinibus waren von

Digitized by Google

27 schülern der classe 23 zugelassen; die andern wurden im voraus verständigt, dasz eine beteiligung am examen für sie ganz aussichtslos sei und sie durchaus ein zweites jahr in der classe verbleiben müsten.

Zum schriftlichen examen im griechischen wurden 20 sätze des übungsbuches = 40 druckzeilen aufgegeben, doch so, dasz nur die ersten 13 sätze = 24 druckzeilen für alle verbindlich waren; es wurde erst in das concept, dann ins reine geschrieben. keiner der 23 schüler begnügte sich mit den ersten 13 sätzen, 16 schüler bewältigten sogar sämtliche 20 sätze, es waren die sätze 143, 2—6. 142, 2—5. 140, 6—9. 139, 8—9. 136, 8—9. 135, 6—7. 123, 1. vier arbeiten censierte ich mit 5 (in sämtlichen 20 sätzen nur 2—4 fehler), sieben mit 4, zwölf mit 3; der schwächste schüler (censur 3—) hatte in 15 sätzen zwar 18 fehler gemacht, doch waren da auch ganze sätze teils ganz ohne fehler, teils nur mit weglassung von accenten und andern lesezeichen. da das lexikon des übungsbuches absichtlich nur die selteneren wörter enthält, so bewiesen die schüler mit dieser examenleistung, dasz sie durch die vorausgegangenen übungen des jahres einen ganz beträchtlichen wortschatz sich angeeignet hatten.

Auf die woche der schriftlichen examina folgten in der zeit vom 16 mai bis 2 juni die mündlichen examina. es besteht nemlich in Ruszland die einrichtung, dasz nicht nur die schüler der VIIIn classe (abiturienten), sondern auch die der IVn und VIn ein mündliches examen in allen fächern und zwar vor einer commission zu bestehen haben. die mündlichen examina der IVn classe fanden statt: religion am 17 mai, deutsch am 20 mai, geschichte am 23 mai, lateinisch am 24 mai, geographie am 26 mai, russisch am 30 mai, griechisch am 31 mai, mathematik am 2 juni; an den nicht besetzten tagen blieben die schüler zu hause und repetierten. das griechische mündliche examen der IVn classe bezieht sich teils auf die grammatik, teil auf die lectüre. damit nun die repetition der grammatik einerseits nach einheitlichem plane vor sich gehe, anderseits für gewissenhafte schüler nicht eine allzu grosze beschwerde sei, pflegt man einige wochen vor dem examen 'billete' zu dictieren. die meinigen lauteten diesmal folgendermaszen:

1. indic. praes. imperf. τίθημι μισέω
   aor. fut. perf. οἰκοδομέω γράφω ἐπιτάττω
2. indic. praes. imperf. δίδωμι δηλόω
   aor. fut. perf. παρασκευάζω στεφανόω κρύπτω
3. indic. praes. imperf. ἵστημι τιμάω
   aor. fut. perf. ἐξοπλίζω διασπείρω νικάω
4. indic. praes. imperf. ἵημι πλέω
   aor. fut. perf. καταλείπω καταλαμβάνω φεύγω
5. indic. praes. imperf. δείκνυμι χράομαι
   aor. fut. perf. τειχίζω χρυσόω φυλάττω
6. indic. aor. fut. τίθημι μισέω
   aor. fut. perf. τρέπω τρέφω τέμνω

Digitized by Google

7. indic. aor. fut. δίδωμι δηλόω
aor. fut. perf. παρατίθημι στρέφω κλείω
8. indic. aor. fut. ἵστημι τιμάω
aor. fut. perf. καθαίρω πληρόω ἅπτω
9. indic. aor. fut. ἵημι πλέω
aor. fut. perf. διαρπάζω καταισχύνω βλάπτω
10. indic. aor. fut. δείκνυμι χράομαι
aor. fut. perf. κατακλάω πείθω κρίνω
11. conj. opt. praes. aor. τίθημι μισέω
aor. fut. perf. ὁρίζω ὑφαίνω ἀσκέω
12. conj. opt. praes. aor. δίδωμι δηλόω
aor. fut. perf. κλέπτω πλάττω ἀποκτείνω
13. conj. opt. praes. aor. ἵστημι τιμάω
aor. fut. perf. εὑρίσκω ἀποστέλλω πίπτω
14. conj. opt. praes. aor. ἵημι πλέω
aor. fut. perf. τείνω γίγνομαι προδίδωμι
15. conj. opt. praes. aor. δείκνυμι χράομαι
aor. fut. perf. ἐπαίρω τιτρώσκω βάλλω
16. imp. inf. part. praes. aor. τίθημι μισέω
aor. fut. perf. ἀποδείκνυμι δέω (binde) δέομαι
17. imp. inf. part. praes. aor. δίδωμι δηλόω
aor. fut. perf. καλέω συλλέγω ἐθίζω
18. imp. inf. part. praes. aor. ἵστημι τιμάω
aor. fut. perf. διασπάω αἱρέω συνάγω
19. imp. inf. part. praes. aor. ἵημι πλέω
aor. fut. perf. συμφέρω στρώννυμι ἀγγέλλω
20. imp. inf. part. praes. aor. δείκνυμι χράομαι
aor. fut. perf. κατορύσσω πείθομαι πάσχω
21. εἰμί εἶμι οἶδα
aor. fut. perf. ἑστιάω ἀνοίγω καταγελάω
22. εἰμί εἶμι οἶδα
aor. fut. perf. διαβαίνω ἀκούω γιγνώσκω
23. κεῖμαι κάθημαι ἕστηκα
aor. fut. perf. ἵσταμαι intr., τελέω φημί
24. ἀποδρᾶναι πρίασθαι βῆναι
aor. fut. perf. ὄμνυμι φυτεύω ταράττω
25. γνῶναι ἁλῶναι δῦναι
aor. fut. perf. ἀφικνέομαι ἀποθνήσκω ἀπόλλυμι.

Im examen hatte nun jeder schüler einen der vor ihm liegenden, mit einer nummer auf der andern seite versehenen zettel oder billete zu ziehen und gemäsz der von ihm gezogenen nummer zu antworten, resp. an die wandtafel zu schreiben. zu jeder nummer hatte ich mir ein im zweiten halbjahr gelesenes stück aus dem lesebuche notiert; ich liesz den betreffenden schüler, während ein anderer vor der commission stand, auf eine seitenbank sich setzen, damit er das stück, das nicht über 7 zeilen betrug, noch einmal für sich durchlese, und rief ihn dann erst an den tisch der commission. die censuren, die

Digitized by Google

von der commission für diese mündlichen leistungen aus grammatik und lectüre gestellt wurden, fielen im durchschnitt noch günstiger aus als die von mir allein für die schriftlichen arbeiten gestellten censuren. es erhielten fünf schüler censur 5, fünfzehn censur 4, drei censur 3 (darunter einer 3—). die knaben hatten auch wirklich diese censuren verdient; sie antworteten so sicher und übersetzten so glatt, dasz wir binnen 3 stunden fertig wurden.

In der am 3 juni stattfindenden versetzungsconferenz wurden die 'mittelcensuren' gestellt, d. h. es wurde aus den drei factoren — jahrescensur, schriftliches examen, mündliches examen — der durchschnitt gezogen. dabei kam der fall vor, dasz ein schüler in der jahrescensur wegen seiner sehr nachlässigen schriftlichen arbeiten nur $2^3/_4$ (= 3—), dagegen im schriftlichen examen 3, im mündlichen sogar 5 erhalten hatte; die conferenz beschlosz als mittelcensur ihm nur 3 zu stellen. das resultat der conferenz war, dasz im griechischen fünf schüler 5, neun schüler 4, acht schüler 3, einer 3— erhielt. versetzt wurden von diesen 23 schülern — 20; von den nicht versetzten waren ungenügend: der eine im lateinischen und deutschen, der zweite im russischen und der mathematik, der dritte im lateinischen (dazu schwach im griechischen, censur 3—).

Rückblick.

Die zahl der lectionen in der IVn classe betrug also 90 + 81 = 171; es wurden durchgearbeitet die abschnitte: comparation der adjectiva, adverbium, verba liquida, zahlwörter, perfectformen, verbaladjectiva, verba auf μι, augment und reduplication, anomalie der bedeutung, d. h. im übungsbuche heft I s. 69—81, heft II s. 1—44 = 57 seiten; es wurden im lesebuche (von den 171 stunden fielen 28 + 24 = 52 der zusammenhängenden lectüre zu) nach vorausgegangener häuslicher vorbereitung gelesen 660, extemporiert 503, also im ganzen gelesen 1163 druckzeilen (das sind ungefähr 36 seiten Teubnerscher text), davon auswendig gelernt und aus dem gedächtnis an die tafel geschrieben 113 druckzeilen.

Das erste unterrichtsjahr, über welches ich in diesen jahrbüchern 1888 heft 10 und 11 berichtet habe, zählte 158 lectionen. somit ist der stoff, welchen mein übungsbuch heft I und II enthält, nebst der angegebenen lectüre in 158 + 171 = 329 lectionen bewältigt worden.

In Deutschland sind auf untertertia und obertertia etwa je 40 × 7 = je 280 lectionen zu rechnen. es würde also möglich sein, den stoff, welchen beide hefte des übungsbuches enthalten, nebst dem angegebenen lesestoffe bis zu den sommerferien der obertertia (lectionen bis dahin circa 280 + 80 = 360) ohne übereilung und mit wünschenswerter berücksichtigung der schwachen schüler vollständig durchzunehmen, um dann sofort flott anabasis lesen zu können. dasz die neue methode zu einer solchen flotten lectüre führen kann, glaube ich jetzt, wo ich diesen bericht ab-

Digitized by Google

schliesze (5 october) versichern zu können. die schüler unserer Vn classe (ungefähr dem zweiten halbjahr der deutschen obertertia entsprechend), welche im vorigen schuljahr von mir in der IVn classe unterrichtet worden sind, haben nemlich in den 6 wochen seit beginn des neuen schuljahres in 21 lectürestunden (von den 6 wöchentlichen stunden der Vn classe werden 4 auf lectüre, 2 auf grammatische übungen nach Dibles materialien verwendet) bereits 15 seiten anabasis (Teubnerscher text) gelesen, nemlich III 1, 1—14, III 3, III 4, III 5, 1—12 und zwar in der weise, dasz immer ein stück zuvor extemporiert und dann erst zu sorgfältiger präparation (oder vielmehr repetition) für die nächste stunde aufgegeben wurde; die zahl der vocabeln, welche die schüler dabei aufzuschreiben hatten, war sehr gering, dank dem umstande, dasz in den beiden vorhergehenden classen der vocabelschatz gerade der anabasis immer und immer wieder zur anwendung kam.

Moskau. Ernst Koch.

2.

ZUR LATEINISCHEN SCHULGRAMMATIK.

(s. jahrgang 1885 s. 225—249. 1887 s. 252—269.)

III.

Während die meisten grammatiken darin übereinstimmen, dasz in indirecten fragen num und ne ohne unterschied gebraucht werde, nonne aber nur in ganz beschränkter ausdehnung zulässig sei, hat Glöckner in dieser zeitschrift (1886 s. 615) in einem kurzen artikel nachzuweisen versucht, dasz jene drei wörtchen auch in diesem falle ihre ursprüngliche bedeutung bewahren, namentlich in abhängigkeit von verben des fragens. seiner ansicht tritt auch Schmalz im antibarbarus II 120 s. v. ne bei mit den worten: 'im übrigen hat neuerdings G. nachgewiesen, dasz ne und num nicht nur in directen, sondern auch in indirecten fragen, jedenfalls nach den v. quaerendi, genau geschieden werden; dies ist für die schulpraxis von groszer bedeutung, unsere schulgrammatiken sind danach zu bessern.'

In der that hat diese theorie für das natürliche gefühl etwas bestechendes; weshalb sollte die bedeutung jener wörter in indirecter frage eine andere sein als in directer? auch stimmen die von G. beigebrachten beispiele vollkommen zu seiner theorie. aber stutzig machen musz es doch von vorn herein, dasz er bei einer so abweichenden aufstellung sich alles in allem auf zwölf aus den üblichen grammatiken entnommene beispiele stützt, von denen noch dazu die Suetonstelle für die schule wenigstens kaum in betracht kommen dürfte; und während Cicero etwa 70 indirecte fragen mit num

Digitized by Google

oder nonne hat, sind hier davon fünf herangezogen. bei so geringem beweismaterial kann die sache keinenfalls als ausgemacht angesehen werden, sondern bedarf erst einer genauern untersuchung[1]; die führt dann aber zu einem etwas andern resultate.

Leicht erledigt sich die sache bei ne und nonne. ne kann ja bekanntlich schon in directer frage sowohl für nonne wie für num eintreten, wenn der redende aus irgend einem grunde über den charakter der antwort keine nähere andeutung geben will (vgl. Kühner ausführl. gramm. II 1002 ff. Schmalz antib. s. v. ne II 119); dieselbe freiheit bleibt natürlich auch für die indirecte frage bestehen, nur dasz hier ne noch häufiger ist. denn nonne behält allerdings ebenfalls seine ursprüngliche bedeutung auch in abhängiger frage bei; aber die anwendung desselben ist hier so auszerordentlich selten, dasz man dem schüler diesen gebrauch kaum empfehlen kann, jedenfalls nicht so allgemein, wie G., wenn er sagt: 'man wendet nonne an (in indirecten fragen), wenn die antwort bejahend ausfallen soll.' denn bekanntlich findet sich nonne so nur bei Cicero an sechs stellen (Phil. 12, 15. acad. 2, 76. fin. 2, 58. 3, 13. Tusc. 5, 34. orat. 214) und zwar nur in abhängigkeit von quaero. in den meisten fällen dagegen tritt für nonne das allgemeinere ne ein; ich verweise nur auf Cic. Vatin. 11. 12. 19. 22. 23. 24. 27. 29. 33. 36 (auch nach quaero z. b. Vat. 34. 41. Clu. 105). schwieriger liegt die sache bei num; dessen gebrauch ist schlieszlich der einzig fragliche, weshalb Schmalz diesen punkt a. o. auch mit recht hervorhebt. es fragt sich, ob num auch in indirecter frage immer eine negative antwort andeutet oder ob es auch ohne solche nebenbedeutung einfach im sinne von ne stehen kann.

Zunächst läszt sich nicht leugnen, dasz num sehr häufig den ursprünglichen sinn beibehält. z. b. Cat. mai. 22 tum senex dicitur quaesisse, num illud carmen desipientis videretur. Vatin. 5 quaero a te, cur Cornelium non defenderem, num legem aliquam Cornelius contra auspicia tulerit, num Aeliam, num Fufiam legem neglexerit, num usw., wo der sinn des num aus dem folgenden: tua sunt haec omnia, Cornelio eius modi nihil obiectum est klar genug wird. de or. 1, 60 quaero num possit aut contra imperatorem aut pro imperatore dici sine rei militaris usu. off. 3, 59 quaerit ex proximo vicino, num feriae quaedam piscatorum essent. Rosc. Am. 59 quaesisse, num ille aut ille defensurus esset. Sest. 78 quaero num illo die fuerit; certe non fuit. in demselben sinne findet sich quaero num (den wortlaut aller stellen anzuführen, würde hier zu weit führen; wer nachprüfen will, wird doch jede einzelne stelle im zusammenhange betrachten müssen) Verr. 3, 40. 4, 27. Vat. 15. 22. 34 (zweimal). 41. Planc. 62. 70. Phil. 2, 110. Clu. 62. 105. 137. Sull. 36. 39. 78. dom. 35. 77. acad. 2, 11. fin. 2, 115. Tusc. 5, 42.

---

[1] in den folgenden untersuchungen sind diesmal alle schriften Ciceros, auch die briefe, herangezogen.

Digitized by Google

fat. 6. parad. 10. Att. 2, 1, 5. ebenso findet sich num abhängig von exquiro Deiot. 42. Att. 8, 12, 6; interrogo ac. 2, 80. part. 133; consulo dom. 130; velim scire Att. 4, 9, 1. 12, 8. 14, 5, 3; audire cupio Vat. 37; respondeo Vat. 17. 18; attendite Phil. 12, 23.[2] besonders beachtenswert erscheinen darunter drei stellen, in denen ne und num sich in ihrer bedeutung deutlich scheiden, nemlich Cluent. 105 a quibus si qui quaereret, sedissentne iudices in C. Fabricium, sedisse se dicerent; si interrogarentur, num quo crimine is esset accusatus — — negarent. Vat. 34 quaero ex te, num quis und dann sciasne, wo ne offenbar = nonne ist, ebenso Vat. 41 f. hoc quaero num — putes oportere aut — dixerisne usw.

Dasz indes diese strenge scheidung durchaus nicht überall durchgeführt ist, zeigt z. b. die schon oben angeführte stelle acad. 2, 11 at ille quaerere ex eo, viderenturne illa Philonis aut ea num vel e Philone vel ex ullo Academico audivisset aliquando; denn wenn num hier auch seine eigentliche bedeutung beibehält, so steht ne doch in ganz gleichem sinne. das beweist freilich noch wenig, da ja ne ohne bedenken = num gesetzt werden kann; es kommt darauf an, ob num geradezu = ne gesetzt wird. dafür ist nun ein bezeichnendes beispiel off. 3, 54 quaero, si haec emptoribus venditor non dixerit aedesque vendiderit pluris, quam se venditurum putarit, num id iniuste aut improbe fecerit: denn wenn Cicero überhaupt die von ihm erwartete antwort andeuten wollte, so muste er nicht num, sondern nonne setzen (vgl. § 57 non igitur videtur — aedium venditor celare emptores debuisse); num kann also nur = ne sein, da die obige frage hier zunächst nur zur discussion gestellt, aber noch keine andeutung über die antwort gegeben werden durfte. ferner Att. 13, 8 velim alicui negotium des, qui quaerat, Qu. Staberii fundus num quis venalis sit. inv. 2, 113 wo von dem zu ergänzenden quaeritur eine ganze reihe fragen mit num = ne abhängt. part. 99 solet esse contentio, cum aut sitne actio illi qui agit aut iamne sit aut num esse desierit aut illane lege hisne verbis sit actio quaeritur, wo der unterschiedslose gebrauch von num und ne bemerkenswert ist. dasselbe findet sich inv. 1, 11 potest quaeri, occideritne — bonone animo sint — num quid sit incommodi perventurum, sowie off. 1, 7 omniane officia perfecta sint, num quod officium aliud alio maius sit usw. (als verb. reg. ergibt sich aus dem zusammenhang ein quaeritur). ferner steht quaeritur num = quaeritur ne fin. 4, 12. Tusc. 3, 80. inv. 2, 44. de or. 1, 182; quaestio est de or. 2, 134. Lael. 67 (denn wenn an dieser stelle die antwort schlieszlich auch eine negative ist, so wäre es doch verkehrt gewesen, wenn Cicero sie durch das num hätte vorher andeuten wollen); quaerendum est Verr. 4, 11. off. 1, 159. ferner nach disputatur de or. 3, 114 num interire virtus in homine possit; disseritur de or. 3, 116 ex-

---

[2] das von Gl. angeführte videte num Man. 19 ist nicht berücksichtigt, da C. F. W. Müller hier videte ne non liest.

Digitized by Google

petendine honores sint, num fugienda paupertas; considero inv. 1, 87; attendendum est inv. 1, 43. 2, 68. 2, 119; rogo ac. 2, 43 quid enim agant, si, cum aliquid definierint, roget eôs quispiam, num illa definitio possit in aliam rem transferri quamlubet, wo die folgende erörterung der beiden möglichen antworten mit si posse dixerint usw. und si negaverint usw. deutlich zeigt, dasz num keine bestimmte antwort andeuten sollte[3]; har. 31 videbo, num mihi necesse sit; Att. 7, 9, 2 videbis, num quid fuerit; 2, 5, 2 expecto tuas litteras, quid Arrius narret, — — et num quae novae leges et num quid novi omnino; ebd. 3 rescribe, num quis paretur; 11, 14, 3 ad te scribam, num quid egerim; 12, 22, 2 scribes ad me, num Clodia D. Bruto consulari filio suo mortuo vixerit; 6, 7, 2 mitte mihi obviam litteras, num putes. Att. 7, 32, 1 addubito, num.

Nach alledem ergibt sich, dasz allerdings num sich etwas häufiger im eigentlichen sinne findet als in dem von ne (für ersteres sind 42, für letzteres 29 stellen gegeben), dasz aber der letztere gebrauch durchaus nicht zu verwerfen ist. ferner ist klar, dasz auch nach den verba quaerendi sich num = ne findet, nemlich bei rogo ac. 2, 43, bei quaero 12 mal, ebenso 2 mal bei dem verwandten quaestio est. nun musz man allerdings bei quaerere, rogare und verwandten begriffen unterscheiden; heiszt quaerere nicht eigentlich 'fragen', sondern so viel wie untersuchen (quaeritur = disputatur, disseritur), so tritt die eigentliche bedeutung des num fast immer zurück; ist aber quaero = interrogo 'ich stelle an jemand eine bestimmte frage', so behält num fast immer seinen ursprünglichen sinn. es ist das ja leicht erklärlich, denn in stellen wie z. b. Vat. 34 quaero ex te, Vatini, num quis deturbarit hat die indirecte frage in lebhafter rede trotz ihrer abhängigkeit noch einen viel selbständigern charakter und wird in ihrem ganzen tone sich wenig von der directen unterscheiden. dasz aber auch in diesem falle, wenn auch seltener, num = ne vorkommt, zeigen off. 3, 54. Att. 13, 8. ac. 2, 43. die regel ist letzteres endlich nach verben des mitteilens wie scribo, litteras mitto usw. wollte man nach alledem die regel über diesen gebrauch der fragesätze in abhängiger frage ausführlich und genau festsetzen, so wäre etwa zu sagen:

1) ne und nonne werden in derselben bedeutung gebraucht, wie in directer frage; doch findet sich nonne nur vereinzelt in der verbindung quaero nonne, gewöhnlich wird es durch ne ersetzt.

2) num behält vielfach seine ursprüngliche bedeutung, so namentlich nach den verba quaero, rogo, interrogo usw. in der eigentlichen bedeutung des fragens; doch findet es sich einzeln auch hier im sinne von ne, ganz gewöhnlich steht es so in abhängigkeit von quaero = untersuche und allen andern verben.

---

[3] weniger beweiskräftig dürften die stellen mit num quid vellem (nach quaero Quint. fr. 2, 2, 1, nach rogo Att. 5, 2, 2. 6, 3, 6. Qu. fr. 2, 2, 1. 3, 1, 22) sein, da es auch schon direct in dieser formel num quid vis heiszt.

Digitized by Google

Für die schule wird diese regel aber zu umständlich, und zwar ohne not, da doch kein grund ist, bei dem schüler ein quaero num = ich frage ob irgendwie zu beanstanden. meiner ansicht nach genügt demnach die fassung, die ich in der letzten (vierten) auflage meiner lat. grammatik gewählt habe: 'indirecte satzfragen werden durch num und ne ohne unterschied eingeleitet; für nonne tritt gewöhnlich ne ein.' dazu die anm.: nonne findet sich in indirecten fragen nur in der verbindung quaero nonne ich frage, ob nicht.

Die lehre vom gen. pretii bietet vielfach noch ungenaue angaben, oft auch seltenheiten, die, wenn irgendwo, bei dieser für den gebrauch des schülers doch immerhin nicht allzu häufigen construction zu entbehren sind. in der bedeutung des schätzens sind bei weitem die häufigsten verba aestimo und facio; beide finden sich an über je 60 stellen. denn wir lesen aestimo magni Mur. 10. fin. 2, 55. 3, 43. Tusc. 4, 79. 5, 20. fam. 13, 16, 3. Qu. fr. 2, 14, 1. Att. 2, 4, 7. 7, 15, 2. 12, 28, 1. 13, 19, 3. Br. 1, 9, 1; pluris Verr. 3, 195. ac. 1, 37. fin. 3, 21. 39. 43. 47 (2 mal). 5, 90. 96. off. 3, 62. par. 48 (2 mal). or. 224. fam. 10, 5, 1; plurimi fin. 3, 34. Qu. fr. 2, 13, 1. Att. 5, 12, 3; parvi inv. 1, 83; minoris ac. 1, 37. fin. 4, 57. Att. 9, 9, 4; tanti Verr. 3, 174. 221. 225. Mur. 34. ac. 2, 23. fin. 2, 91. fam. 7, 23, 4. 15, 4, 13. 21, 2. Att. 1, 18, 8; tantidem Verr. 3, 215; quanti Verr. 3, 194. 215. 221. 4, 10. 13. 14. 22. l. a. 2, 40. ac. 2, 120. Tusc. 1, 98. 5, 109. n. d. 1, 55. par. 51. fam. 3, 9, 1. 7, 23, 2. 15, 21, 2. Att. 1, 8, 1. 9, 15, 5. 12, 47, 2; permagni Att. 10, 1, 1; maximi Cluent. 159. ebenso facio magni fam. 13, 16, 1. Qu. fr. 1, 27; pluris fin. 3, 23. Tusc. 1, 90. fam. 1, 9, 15. 2, 13, 2. 3, 4, 2. 13, 55, 1. 64, 1. 67, 1. Att. 3, 10, 2. 5, 9, 3. 7, 1, 3. 8, 2, 4; plurimi R. A. 47. fam. 3, 4, 2. 3, 10, 2. 6, 6, 4. 15, 14, 2. 16, 9, 2. Att. 16, 16, 14; minoris R. A. 46; minimi fin. 2, 42; quanti R. A. 115. Verr. 4, 54. Mil. 99. fin. 3, 8. Tusc. 1, 39. Lael. 56. 59. fam. 2, 16, 5. 3, 3, 2. 3, 10, 1. 2. 3, 10, 10. 3, 13, 2. 4, 6, 1. 6, 10, 1. 11, 16, 3. 13, 8, 1 (3 mal). 13, 10, 4. 19, 3. 29, 1. 29, 3. 13, 61. 63, 1. 67, 2. 79. 15, 10, 2. Att. 6, 1, 10. 12, 37, 2. 13, 1, 3. 16, 16, 10 (2 mal). fragm. A. 9, 9. E. 3, 2[4]; tanti Planc. 28. Phil. 11, 35. Lael. 37. fam. 3, 10, 1. 3, 10, 10. 3, 13, 2. 11, 16, 3. 13, 10, 4. 55, 1. Att. 4, 12. 12, 37, 2. frgm. G.[b] 16.; tantidem R. A. 115; nihili fin. 2, 88; maximi fam. 16, 15, 1; flocci Att. 1, 16, 13. 4, 15, 4. 13, 50, 3.

Ich habe diese beispiele alle in extenso angeführt, um zu zeigen, wie auszerordentlich diese beiden verba in der classischen sprache in diesem sinne vorherschen[5] gegenüber allen den andern, welche die grammatiken noch anzuführen pflegen. denn es findet sich auszerdem puto magni Flacc. 10, 4; pluris n. d. 3, 26. off.

---

[4] die fragmente sind nach der ausgabe von C. F. W. Müller IV 3 citiert.

[5] Nepos kennt nur aestimo und facio in diesem sinne, vgl. Köhler, der sprachgebrauch des Corn. Nepos in der casussyntax s. 7.

Digitized by Google

3, 18. Att. 12, 21, 5; minimi fam. 1, 9, 5; tanti fam. 7, 23, 2. Att. 1, 11, 1; quanti n. d. 3, 78; duco pluris Att. 7, 3, 8; parvi Arch. 14. fin. 2, 24; tanti Rab. Post. 41; habeo nur mit nauci div. 1, 132[6]; pendo wird classisch gar nicht so gebraucht. daraus dürfte sich von selbst ergeben, dasz pendo und habeo c. gen. pretii auf alle fälle, ebenso auch duco ohne bedenken aus der schulgrammatik zu streichen sind; selbst puto wäre vielleicht entbehrlich. ferner für 'wert sein' ist esse durchaus gebräuchlich[7], ich finde dafür gegen 90 stellen (ich rechne dahin auch fin. 4, 62 pluris videri), auf deren anführung ich verzichte; nicht selten ist auch fieri (plurimi fam. 3, 4, 1. 7, 31, 1. 13, 4, 1. Qu. fr. 2, 4, 7; tanti Lael. 56. 59. fam. 10, 1, 4. 13, 55, 1. 16, 4, 4; quanti Verr. 4, 19. fam. 6, 9, 2. 6, 10, 1. Att. 1, 20, 3), wenn es auch, ähnlich wie das active facere, von Cicero hauptsächlich im briefstile angewandt ist. dem gegenüber ist ganz entbehrlich für den schüler das im ganzen in diesem sinne nur dreimal vorkommende haberi (magni b. g. 4, 21, 7; pluris Phil. 6, 10; quanti Verr. 4, 19, wovon dem schüler meistens nur die Caesarstelle zu gesichte kommen wird); trotzdem fehlt es wohl kaum noch in einem lat. lehrbuche, und auch ich habe es leider aus versehen noch in der letzten auflage meiner lat. schulgrammatik stehen lassen. also aestimo facio puto, sum und fio genügen auf alle fälle.

Unter den allgemeinen wertbezeichnungen sodann werden maximi und plurimi als gleichbedeutend angeführt. letzteres findet sich nun an 17 stellen, denn zu den schon in den obigen zusammenstellungen angeführten beispielen kommt noch fin. 3, 47. n. d. 2, 18. Br. 1, 12, 1 mit esse plurimi. dagegen ist maximi ganz vereinzelt und zum teil kritisch unsicher. Verr. 4, 44 lesen Eberhard, Halm, C. F. W. Müller qui Q. Maximi fuerant statt quique maximi fuerant; Att. 1, 14, 2 hat Wesenberg maximam (statt maximi) videri aufgenommen, es bleiben somit nur Cluent. 159 maximi aestimare und fam. 16, 15, 1 m. facere. da der schüler diese stellen kaum je lesen wird, da auszerdem plurimi allein das gewöhnliche ist, so habe ich mich für berechtigt gehalten, maximi aus der regel zu entfernen.[8] man wird mir nicht im ernst einwenden wollen, dasz nach diesem grundsatz auch das nur fin. 2, 42 (mit facio) und fam. 1, 9, 5 (mit puto) vorkommende minimi gestrichen werden müste; hier steht eben kein anderer häufigerer ausdruck zur verfügung, so dasz dieses seltenere vorkommen als zufall betrachtet werden musz; dasz das

---

[6] also sagt Schmalz antib. II 587 zu viel, wenn er habere c. gen. pretii für Cic. und Caes. ganz und gar leugnet.

[7] Nepos kennt ebenfalls nur dieses, vgl. Köhler a. o.

[8] auch Nepos kennt nur plurimi, nicht maximi, vgl. Köhler a. o., bei Sallust findet sich beides nicht. Matius bei Cic. fam. 11, 28, 1 maximi aestimo kommt natürlich nicht in betracht. — Auch bei interest steht dieser gen. pret. nur Brut. 208 und wird deshalb hier in den meisten schulgrammatiken schon längst mit recht fortgelassen.

Digitized by Google

aber bei maximi nicht der fall ist, beweist das viel häufigere plurimi.[9] — Ein fraglicher punkt ist ferner die behandlung von nihili oder pro nihilo. letzteres findet sich häufig in verbindung mit puto, nemlich div. 24. Caec. 56. Vat. 23. Mil. 64. Phil. 10, 6. 13, 21. fin. 3, 29. 37. 5, 72. Tusc. 3, 36. 5, 73. leg. 1, 61. off. 1, 28. 71. Lael. 86. de or. 2, 344. fam. 10, 26, 3; nicht selten bei habeo: dom. 38. Phil. 1, 14. 16. fin. 4, 37. Tusc. 5, 9. div. 1, 57. leg. 2, 12. frgm. E. 3, 10 (activ und passiv machen hier keinen unterschied); viermal bei duco: Verr. 2, 40. Tusc. 5, 30. 90. off. 3, 24. dagegen kommt für nihili in diesem sinne nur fin. 2, 88 n. facere in betracht, sowie n. putare Sest. 114; denn n. aestimo (z. b. von Neitzert lat. gramm. § 54 als das gewöhnliche hingestellt) finde ich nur Tusc. 1, 15 in einem poetischen citat. danach ist keine frage, dasz die schulgrammatik lehren musz, dasz 'für nichts achten' heiszt pro nihilo putare habere ducere (letzteres ist übrigens auch entbehrlich, indes mag die entscheidung hier schwanken), der genet. in diesen wendungen ist gar nicht zu erwähnen, auch nicht in anmerkungen oder fusznoten. zweifeln kann man, ob man nihili esse oder pro nihilo esse lehren will; jenes steht Tusc. 4, 74. Qu. fr. 1, 2, 14. Att. 1, 19, 4, dieses Marc. 27. Phil. 2, 56. Att. 14, 9, 1, wozu auch wohl noch fin. 2, 43 pro nihilo videri zu stellen ist. man sieht, dasz die grammatik keinen grund hat, die eine oder andere wendung zu verpönen oder zu verlangen. indes der einfachheit wegen halte ich es für passend zu lehren pro nihilo esse entsprechend dem pro n. putare usw.; so dasz nihili dem schüler ganz erspart bleibt; ich denke damit keine grosze unterlassungssünde zu begehen. — Entbehrlich für den schüler sind ferner die — übrigens auch schon vielfach gestrichenen — verbindungen von aestimare mit den ablativen magno fin. 3, 11. 5, 90. Tusc. 3, 8. parad. 51; permagno Verr. 4, 13; minimo Verr. 3, 221; nonnihilo fin. 4, 62 sowie mit adverbien wie tenuissime Verr. 4, 35; graviter b. g. 7, 14, 10; leviter b. c. 3, 26, 4. denn einmal finden sie sich nur ganz vereinzelt; sodann wirken diese abweichungen äuszerst störend für den schüler, der vor allem an den regelmäszigen gebrauch des gen. pretii zu gewöhnen ist. auch tantidem (Verr. 3, 215. R. A. 115) und permagni (Att. 10, 1, 1, häufiger bei interest und refert) sind selten; ich streiche sie um so lieber, als ihr gebrauch neben tanti und magni für den schüler eigentlich selbstverständlich sein musz. sonst müste man auch quantivis fam. 6, 20, 1 erwähnen. es genügt also magni pluris plurimi, parvi minoris minimi, tanti so wie quanti und für die anm. pro nihilo esse putare habere (ducere).

Sehr verschiedenartig sind noch die ansichten, wann nach den verben der sinnlichen wahrnehmung wie audio video usw. der acc.

---

[9] aus derselben erwägung behalte ich auch parvi bei refert und interest bei, obwohl es sich nur bei ersterem Qu. fr. 1, 1, 20 findet; auszerdem ist dieser genet. bei den verben des schätzens usw. häufiger.

Digitized by Google

c. inf., wann der acc. c. part. zu setzen sei. Ellendt-Seyffert, Heraeus und Holzweissig stellen noch immer das part. als mustergültige construction hin, und ihnen schlieszt sich auch Schmalz antib. I 198 (unter audio) mit ganz geringer einschränkung an; dagegen lassen z. b. G. T. A. Krüger und Menge (repetitorium § 431) beide constructionen mit gewissem unterschiede des sinnes zu, ebenso einige neuere grammatiken; endlich v. Kobilinski meint (zeitschr. f. gymnasialwesen 1884 s. 437), dasz 'der Ciceronische gebrauch dafür spreche, bei audio animadverto cerno video in jedem falle den acc. c. inf. zu setzen'.

Dasz v. Kobilinski indes in dieser annahme zu weit geht, läszt sich leicht erkennnn, wenn man alle hierher gehörigen stellen aus Cicero und Caesar vergleicht. zunächst finde ich video c. part. R. A. 24 iactantem se ac dominantem. 98 redeuntem. Verr. 2, 158 iacentes revolsasque. 5, 27 sedentem. Cat. 1, 5 molientem. 4, 11 concidentem. Mur. 88 deformatam lugentemque. 89 lugentem maerentem. Flacc. 88 ardentem. sen. 7 volitantis. dom. 59 lacrimantem confectumque. har. 17 murmurantem. 33 facientem. 45 ictum et fumantem. 59 mandantes. Sest. 85 iacentem moribundumque. 144 intuentem. Vat. 16 sedentis. Pis. 54 errantem. 99 abiectum — adulantem. Cael. 27 litigantem. Planc. 56 pugnantem. 94 tenentem. Mil. 3 intuentes — exspectantes. 54 egredientem. Marc. 16 extimescentem. Dei. 26 saltantem aut ebrium. Phil. 2, 108 regnantem. Phil. 9, 8 excusantem. 10, 8 cogitantem. ebd. cedentem. 14, 27 fugientem. acad. 1, 1 venientem. acad. pr. fr. 13 exultantes. fin. 3, 7 sedentem. 16 haerentem. Tusc. 1, 89 cadentis. 2, 19 eiulantem. 46 excipientes — ferentes. 3, 31 exeuntem et revertentem. 66 concidentem. 4, 49 progredientem. 53 furentem. 5, 77 certantes. n. d. 1, 106 contionantem. div. 1, 54 dicentem. 69 flagrantis. 2, 129 stertentem. 145 exultantis. rep. 2, 30 progredientem. leg. 2, 43 ardentis usw. off. 3, 50 petentes. Cat. mai. 26 gloriantem. 27 exercentes. 44 redeuntem. 50 flagrantis. parad. 37 intuentem. 38 tractantem. ebd. exceptantem. de or. 2, 190 flagrantem. 3, 8 id. 133 ambulantem. Br. 181 dicentis. 200 occitantem usw. 326 irridentem usw. or. 26 ardentis. fam. 7, 26, 2 nauseantem. 15, 12, 2 gerentem. Att. 2, 21, 3 concionantem. 6, 3, 8 conturbatum. 8, 9, 2 gratulantes. 11, 24, 4 adeuntem. frgm. A. 6, 1 (Müller) intrantis usw. diesen 70 stellen gegenüber findet sich der acc. c. inf. bei video 34mal, nemlich div. 13 adesse. 57 admirari. Verr. 1, 58 collucere. 3, 28 lambere. 160 facere. 211 id. 4, 14 venire. 18 facere. 5, 107 sedere et insusurrare. Tull. 29 interdicere. Man. 69 adesse. Cat. 2, 5 volitare. Mur. 49 inquirere. Arch. 18 dicere. 25 iubere. Vat. 32 accumbere. Balb. 51 facere. Planc. 20 gloriari. 71 versari. Mil. 15 fateri. 85 cadere. Quinct. 33 accusare. 98 dominari. R. A. 1 adesse. 17 sedere. 147 id. 149 facere. acad. 1, 35 significare. Tusc. 2, 57 tangere. n. d. 2, 25 fumare. Cat. mai. 26 uti. de or. 2, 23 effringere — volitare. or. 168 exclamare. 228

Digitized by Google

facere. ähnlich steht die sache bei den andern verben des sehens; so findet sich bei animadverto Tusc. 3, 48 stantem. inv. 2, 78 laborantem. 153 natantem neben Quinct. 35 facere. R. A. 60 iocari. R. C. 20 imitari; bei intueor Sest. 1 wechselt dimicantes mit volitare; nur c. part. finde ich aspicio rep. 1, 17 venientem. 6, 14 id. Brut. 200 intuentes und conspicio Mur. 88 spoliatam. b. g. 5, 36, 1 cohortantem. b. 3, 70, 1 fugientes.

Dagegen läszt sich bei audio das part. verhältnismäszig in wenigen fällen nachweisen. denn stellen wie Phil. 2, 10 me pro me dicentem audiatis. Mur. 78 cogitantem gehören nicht hierher, wie schon v. Kobilinski richtig erwähnt; ebenso wenig auch Att. 7, 1, 2 vellem a principio te audisse monentem, denn hier ist audire = hören auf, beistimmen, folgen, und ähnlich erklärt sich auch wohl fin. 2, 90 Socratem audio dicentem. indes bleiben immerhin folgende stellen: acad. 2, 11 cum quo disputantem saepe audiebam. 12 disserentem. fin. 2, 21 confitentem. 4, 80 refellentem. n. d. 3, 5 dicentem. div. 2, 141 non audivit draconem loquentem. or. 143 respondentes. opt. gen. or. 23 dicentem. Att. 7, 8, 4 disserentem. diesen 9 stellen gegenüber ist der infin. weit häufiger, und zwar nicht blosz bei zeugenaussagen[10], sondern auch sonst. allerdings findet sich bei zeugenaussagen der inf. besonders oft oder vielmehr regelmäszig, so dicere Verr. 1, 52. 2, 13. 103. 119. 4, 50. 53. 62. 70. 84. 86. 102. 113. 114. 5, 101. 116. 120. 147. Caec. 22. Cael. 56 und recitare Verr. 3, 120; aber auszerdem steht R. A. 133 praeconem enuntiare audiebant. Mur. 58 maiores natu dicere audivi. Qu. fr. 1, 2, 4 quoscunque de te queri audivi und ebenso dicere Verr. 3, 153. Quir. 17. 20. fin. 5, 7. rep. 6, 15. Lael. 76. de or. 1, 99. 132. 2, 224. commemorare Lael. 88 — also im ganzen 33 stellen.[11]

Selbstverständlich sind für die verbindung von video audio usw. c. inf. nur die stellen berücksichtigt, in denen die fraglichen verba eine unmittelbare sinnliche wahrnehmung bezeichnen, da nur in diesem falle auch die setzung des part. in betracht kommen kann. freilich meint v. Kobilinski (zeitschr. f. gymnasialwesen 1886 s. 17), das part. stehe bei videre auch bei einer nicht unmittelbar sinnlichen wahrnehmung. aber die von ihm angeführten beispiele vermögen mich nicht zu seiner ansicht zu bekehren. Cat. 1, 5 imperatorem ducemque hostium intra moenia atque adeo in senatu videmus — perniciem reipublicae molientem besagt, dasz man den

[10] wie Schmalz a. o. I 198 meint.

[11] dazu kommen bei audio noch die nicht seltenen umschreibenden wendungen wie audivi ex eo cum diceret Verr. 1, 157. 3, 3. fin. 5, 54. parad. 45. de or. 2, 22. 144. 155. Brut. 85. 205; ebenso mit de Balb. 11. nat. d. 1, 58, a fam. 3, 7, 4; dazu audivi eum c. d. div. 1, 104. de or. 1, 129. 2, 365, und einfach audivi cum diceret Cael. 45. dom. 93. ich bemerke bei dieser gelegenheit, dasz nach meinen beobachtungen audire ex überhaupt viel häufiger ist als audire de oder a; nach der darstellung im antib. I 198 könnte audire a als das gewöhnliche erscheinen.

Digitized by Google

Catilina mit eignen augen sich überall in Rom bewegen und an seinen verderblichen plänen arbeiten sehen konnte, nicht etwa, dasz man das einsah; durch diese auffassung würde die stelle an kraft und lebendigkeit verlieren. ganz ähnlich ist Phil. 2, 108 modo Caesarem regnantem videramus, und gar Mil. 3 exitum iudicii expectantis videtis vermag ich nur von einer sinnlichen wahrnehmung zu verstehen. eher hätte v. Kobilinski schon Cat. mai. 26 Solonem versibus gloriantem videmus für seine ansicht anführen können; aber auch hier liegt noch eine sinnliche wahrnehmung zu grunde: 'wir sehen es in seinen schriften mit unsern eignen augen.' ebenso wenig möchte ich demselben gelehrten beistimmen, wenn er (zeitschr. f. gymnasialwesen 1884 s. 437) meint, bei audio te maledicentem könne nicht mehr von einer sinnlichen wahrnehmung die rede sein als bei audio te maledicere, wenn hier auch audire = erfahren sei. allerdings liegt auch im letzten falle eine sinnliche wahrnehmung vor, aber gegenstand derselben ist nicht das maledicere selbst, sondern nur die mitteilung dessen, durch den man über die sache erfährt.

Für die schulgrammatik ergibt sich aus den oben zusammengestellten beispielen, dasz bei den verben der sinnlichen wahrnehmung, namentlich bei video und audio, beide constructionen gleichberechtigt sind. denn mag auch bei video das particip (71 stellen gegen 34), dagegen bei audio der infinitiv (33 stellen gegen 9) vorwiegen, immerhin ist die seltenere construction noch häufig genug, um den schülern ohne bedenken empfohlen werden zu können. auch halte ich es nicht für angemessen, wie das neuerdings auch geschieht, in einem schulbuch genau zu registrieren, welche von den verschiedenen constructionen sehr häufig, welche etwa weniger häufig, welche selten und welche ganz selten vorkommt; solche philologische akribie kann auf den schüler nur verwirrend einwirken. ganz vereinzelte constructionen lasse man ganz bei seite, alle übrigen, die man überhaupt als berechtigt zulassen will, stelle man als gleichwertig neben einander, ohne rücksicht darauf, ob die eine zufällig etwas häufiger ist als die andere. demnach würde ich auch hier gleichstellen die sätze:

vidi te fugientem = vidi te fugere

audivi te dicentem = audivi te dicere = audivi (ex) te cum diceres.

selbstverständlich beruht die anwendung der einen oder andern construction auf verschiedenartiger auffassungsweise (wohl schon richtig von G. T. A. Krüger lat. gramm. § 496 anm. 1 erklärt), aber beide auffassungen werden so ziemlich in allen fällen gleichberechtigt oder doch zulässig sein.

Hieran werden in der grammatik naturgemäsz die verba facio fingo induco mit prädicativem particip angeschlossen. davon findet sich induco c. part. har. 39 furentes. Tusc. 1, 21 disserentem. 2, 27 lamentantis. 5, 115 deplorantem. div. 2, 25 querentem. Lael. 3 loquentes. 4 disputantem. Brut. 138 loquentia; bei facio Tusc.

Digitized by Google

1, 21 loquentem. 97 usum. Cat. mai. 3 admirantes. 54 colentem — stercorantem. Brut. 218 exeuntem et colloquentem. orat. 85 loquentem. Att. 13, 19, 3 disputantem. weit seltener ist hier die construction c. inf.; abgesehen von dem notwendigen inf. pass. bei facio (so n. d. 1, 19 construi. 3, 41 conveniri. opt. gen. or. 17 laudari. Brut. 142 videri) findet sich bei demselben verbum Tusc. 4, 35 impendere. 5, 115 colloquentem — laudare. nat. deor. 1, 31 disputantem — dicere. verdienen somit facio und induco angeführt zu werden, so habe ich dagegen fingo aus dieser regel geglaubt streichen zu müssen. denn einmal finde ich es c. part. nur Att. 9, 5, 2 finge me ferentem, habe auch sonst nirgends ein weiteres beispiel für diese verbindung aufzutreiben vermocht; auf diese eine stelle hin es aufzunehmen, halte ich nicht für gerechtfertigt. es kommt dazu, dasz es auch hier gar nicht einmal = facio induco = lasse steht, sondern = denke mir, stelle mir einmal vor. in dieser bedeutung dürfte aber ein abhängiger satz der regel nach im acc. c. inf. stehen. dahin gehören auch die beiden stellen, wo das passiv fingor c. nom. c. inf. steht, nemlich Tusc. 3, 63 Hecubam putant fingi in canem esse conversam. n. d. 2, 64 Saturnus comesse fingitur solitus (sc. esse). facio wird ja in dieser bedeutung regelrecht mit acc. c. inf. construiert.

Für die lehre vom acc. c. inf. wird in den stilistiken und grammatiken vielfach die regel aufgestellt, dasz von einem substantiv kein acc. c. inf. abhängen dürfe, so bei Menge repetitorium 434, Meissner 349, Berger stilistik[8] § 70, Holzweissig 328, Schultz-Wetzel 307 anm. 2. bei letzterem erscheint die regel wohl in der mildesten form, während Holzweissig geradezu behauptet: 'die verbindung eines subst. mit acc. c. inf. meidet der Lateiner selbst bei substantiven, welche den begriff einer geistigen thätigkeit enthalten; er schiebt nach solchen subst. regelmäszig ein verbum sent. oder declar. ein' (ähnlich Menge). letztere fassung ist jedenfalls zu scharf, denn substantive, welche eine geistige thätigkeit bezeichnen, werden von Cicero oft genug so construiert. selbstverständlich sehe ich dabei von allen den stellen ab, in denen das fragliche subst. mit einem verbum in der weise zu einer phrase verschmolzen ist, dasz diese dem sinne nach einem verb. sent. oder dic. gleichsteht, so spem affero Tusc. 1, 24. Pl. 104 inducor in spem. fam. 2, 16, 5 hac oblectabar specula. 7, 28, 3 spes relinquitur. Att. 11, 11, 1 spes ostenditur. Verr. 4, 30 in suspicionem venio. Caec. 97 religionem inicio. fin. 5, 38 facilis est coniectura. fam. 1, 4, 2 haec opinio est populi. div. 2, 105 Dicaearchi magnus liber est (= magno libro exponit). Planc. 83 in eo creber fuisti; dahin mag man auch noch rechnen stellen wie Caec. 80 cum multis uterer exemplis ('durch viele beispiele bewies'). Rosc. A. 83 id erit signi me facere. Verr. 2, 58 hoc solum argumentum est nihil isto imprudente factum (sc. esse) und ähnlich Quinct. 41. fin. 5, 31. Tusc. 1, 33. 4, 7, obgleich an manchen dieser stellen es zweifelhaft erscheinen kann, ob der acc. c. inf. nicht direct

Digitized by Google

zum subst. zu ziehen ist. aber auf alle fälle bleiben folgende stellen: fin. 1, 50 spes nihil defuturum. off. 2, 22 spe nihil utile futurum. Pis. 16 iudicium nihil interfuisse. Quinct. 34 ista suspicio me nolle. Verr. 3, 61 argumentum istum esse abusum. Tusc. 3, 74 experimentum hanc vim non esse. acad. 2, 95 illa definitio ecfatum esse. 2, 148 illa sententia nihil interesse. fin. 2, 99 testimonium esse optabilia. Tusc. 3, 34 cogitatio nihil esse. 3, 74 ebenso. 3, 61 illa opinio oportere. 68 illa opinio rectum esse. 4, 27 opinio esse fugiendum. Sest. 89 opinio eum facturum. de or. 2, 7 illa opinio alterum fuisse. Tusc. 4, 26 iudicatio se scire. fat. 17 hanc quaestionem nihil fieri. parad. 29 conscientia stare rempublicam. de or. 2, 339 promissio probaturos. part. 115 illa disputatio non fuisse. 119 infirmatio non fuisse. prov. cons. 15 hac consolatione hunc ordinem denegasse. div. 2, 73 decretum vetus collegii non posse. freier noch sind folgende verbindungen: ac. 2, 95 illa initia ('grundsätze') mathematicorum punctum esse usw. Clu. 50 accusabat tribus verbis venenum esse deprehensum, denn den acc. c. inf. von accuso abhängen zu lassen, verbietet der umstand, dasz sich diese construction classisch nie findet. n. deor. 1, 66 illa flagitia ('schandbare äuszerungen' Georges) Democriti corpuscula esse quaedam. Tusc. 3, 82 ad eundem fontem revertendum est aegritudinem abesse. rep. 1, 5 hinc illa exempla Miltiadem profudisse. leg. 2, 33 exemplorum nostra est plena respublica — multa vera cecidisse. 62 fuisse cupiditatem multa extant exempla. dazu gehört auch endlich das neutr. des pron. mit abhängigem acc. c. inf. Tusc. 2, 61 narrabat graviter et copiose de hoc ('thema') ipso nihil esse bonum. Planc. 62 illud ('jene behauptung') me fingere. acad. 2, 78 illud nulli rei esse adsensurum sapientem. 4, 51 hoc (ausspruch) Stoicorum nunquam privatum esse sapientem. 3, 62 illud Bionis c. acc. c. inf. de or. 2, 248 illud Neronianum vetus solum esse usw. wir sehen also, dasz bei substantiven, in denen der begriff einer geistigen thätigkeit liegt, diese construction gar nicht selten ist, dasz sie sich sogar, wenn auch seltener, auf substantiva ausdehnt, in denen an sich nichts von geistiger thätigkeit ausgedrückt ist und die eine derartige bedeutung nur durch den zusammenhang gewinnen, in dem sie gerade stehen, wie z. b. initia flagitia fons exemplum, endlich auch das einfache neutr. pron. mit vorliebe führt man für die übliche regel das beispiel an Cat. mai. 50 illud Solonis quod ait versiculo quodam senescere se multa in dies addiscentem; aber dasz gerade in diesem falle solche vermittelnde umschreibungen wie das quod ait der angeführten stelle durchaus nicht notwendig sind, zeigen die oben angeführten stellen zur genüge. am wenigsten auffallen kann diese construction, wo das regierende wort ein verbalsubstantiv ist; wörter wie iudicium suspicio spes cogitatio iudicatio promissio opinio u. a. m. behalten eben einfach die construction des stammverbs bei.[12] und

[12] auch andere satzconstructionen hängen ja in dieser weise, wenn auch seltener, von einem einfachen subst. ab, z. b. part. 117 postulatio

Digitized by Google

wenn endlich behauptet wird, mindestens müsse zu dem regierenden stubst. ein pron. demonstr. gesetzt werden, das auf den folgenden satz mit dasz hinweise[13], so wird diese behauptung ebenfalls durch die obigen beispiele widerlegt. wo der text ein derartiges pronomen hat, habe ich es überall zugefügt; demnach steht es (wenn wir von illud Bionis usw. absehen, wo das pron. überhaupt nicht fehlen konnte) nur an 12 stellen von 31.

Zum schlusz möchte ich noch bemerken, dasz es mir gänzlich unklar ist, weshalb die grammatik von Ellendt-Seyffert seit der 30n auflage und ebenso Holzweissig in der lehre von der consecutio temporum fälle wie dico eum bene fecisse quod manserit gar nicht berücksichtigen. denn wenn z. b. E.-S. § 224, 2 sagt 'nach dem inf. perf. folgt stets der coni. imperf. oder plusquampf.', so genügt diese regel gewis noch für den tertianer, denn in der historischen darstellung Caesars kommt im wesentlichen nur dieser fall zur geltung. dasz aber jene regel durchaus nicht allgemein gültig ist, dasz neben einem regierenden haupttempus das von einem inf. (coni.) perf. abhängige verbum in bestimmten fällen im coni. praes. oder perf. stehen musz, ist bekannt genug, und da meines wissens diese ausnahme sich mit hunderten von beispielen aus Cicero belegen läszt, auch für den eignen gebrauch des schülers in exercitien und freien aufsätzen oft genug in betracht kommt, so kann sie jedenfalls dem secundaner nicht erspart werden.

---

ut habeantur. off. 3, 87 illa sententia ut — essent. Phil. 11, 21 illa sententia ut sortiantur. 14, 2 ista sententia ut mutetur. off. 1. 126 cura illa ut probemur. Lael. 27 cogitatione quantum esset habitura. es ist sehr leicht möglich, dasz sich noch mehr beispiele derart finden.

[13] so bei Menge, Berger, Haacke stilistik § 103, 3, Müller zum Laelius p. 90. 194 u. a. m.

Geestemünde. Carl Stegmann.

3.

CICEROS SOMNIUM SCIPIONIS ALS SCHULLECTÜRE.

Das somnium Scipionis gehört zu denjenigen philosophischen schriften Ciceros, welche auf den gymnasien nur ausnahmsweise gelesen werden. auch von den preuszischen directorenversammlungen, die sich im verlaufe des letzten jahrzehnts mehrfach mit dem lateinischen unterricht beschäftigt haben, ist dem büchlein nur geringe beachtung geschenkt worden. in dem bericht über die neunte pommersche directorenversammlung (1885), welche über die auswahl der auf den gymnasien zu lesenden lateinischen schriftsteller sehr eingehend verhandelt hat, wird von dem referenten (s. 216) kurz bemerkt, dasz das somnium Scipionis von einem gymnasium der provinz für extemporierte oder privatlectüre empfohlen werde. in dem bericht

Digitized by Google

über die elfte directorenversammlung der provinzen Ost- und Westpreuszen (1886) erwähnt der referierende director gleichfalls nur das eine, dasz das buch in dem referat eines ostpreuszischen gymnasiums für geeignet erklärt werde, das altertum auch von seiten der naturanschauung kennen und achten zu lernen. die referate der dritten directorenversammlung der Rheinprovinz (1887) und der vierten der provinz Sachsen (1883) übergehen das somnium Scipionis mit stillschweigen. in den debatten über den festzustellenden lectürekanon geschieht desselben gleichfalls keine erwähnung, während doch selbst weniger wichtige reden Ciceros einer eingehenden erörterung für würdig erachtet werden (vgl. besonders den bericht über die verhandlungen der neunten pommerschen directorenversammlung). ebensowenig hat Eckstein (lateinischer und griechischer unterricht, herausgegeben von Heyden, s. 260. 264) für dieses buch ein wort der empfehlung; er constatiert einfach, dasz es 'von der schule verschwunden' sei.

Diese geringe beachtung, welche dem somnium Scipionis im allgemeinen geschenkt wird, ist um so auffallender, als über den bedeutenden litterarischen und didaktischen wert desselben ein zweifel kaum zulässig ist. hat doch eine autorität wie Nägelsbach (gymnasialpädagogik s. 130) das somnium Scipionis das schönste unter allen philosophischen stücken Ciceros genannt. ferner hat Lehrs in seinen populären aufsätzen aus dem altertum (s. 349) es als ein besonderes glück gepriesen, dasz dieses stück aus den trümmern des buches über den staat uns vollständig überliefert sei, und hat es rühmend anerkannt, dasz Cicero darin die Platonische unsterblichkeitslehre 'sehr schön und glänzend' zur darstellung gebracht habe. mit groszer wärme hat zuletzt Meissner in der einleitung zu seiner commentierten schulausgabe auf den hohen ethischen gehalt der schrift und auf die in derselben ausgesprochenen erhabenen ideen hingewiesen und mit recht behauptet, dasz diese vorzüge neben der schönheit der sprache dem buche eine hervorragende stelle unter den philosophischen schriften Ciceros sichern.

Die bedeutung des somnium Scipionis für die schule liegt nun zunächst darin, dasz dasselbe mit einem gegenstande von allgemeinstem interesse sich beschäftigt. die frage nach der unsterblichkeit der seele gehört zu den uralten rätselfragen des daseins und ist der menschheit zu allen zeiten so bedeutsam erschienen, dasz sie derselben ihr sinnen und denken immer wieder mit besonderer vorliebe zugewendet hat. und auch heute musz ein jeder, wenn er nicht wie ein blinder durch dieses leben gehen will, zu derselben stellung nehmen: denn die auffassung von der bestimmung und dem werte des lebens hängt wesentlich davon ab, welche antwort man sich auf diese frage gibt. grund genug für die schule, sich auch auszerhalb des religionsunterrichts, wenn sich die gelegenheit dazu bietet, mit derselben zu beschäftigen. besonders dürfte sich ein vergleich zwischen dem antiken und dem christlichen unsterblichkeitsglauben em-

Digitized by Google

pfehlen. übrigens liegt dem gymnasium als einer auf altclassischer basis ruhenden bildungsanstalt an sich die aufgabe nahe genug, seine schüler auch mit dem unsterblichkeitsglauben der alten bekannt zu machen. wollen wir mit unsern schülern nicht blosz auf der peripherie des altertums uns bewegen, sondern sie in den mittelpunkt desselben einführen, so dürfen wir ihnen seine religiösen und ethischen grundanschauungen nicht vorenthalten. zur kenntnis und würdigung der antiken unsterblichkeitshoffnung liefert nun aber das somnium Scipionis einen wesentlichen beitrag. die darstellung, welche dieser gegenstand gerade hier gefunden hat, ist nicht nur für Ciceros eigne, sondern für die griechisch-römische lebensanschauung überhaupt so charakteristisch, dasz der schüler in dieser beziehung manigfache anregung und belehrung empfangen musz.

Die anlage des büchleins ist bekannt. wir wiederholen daher nur die kurze inhaltsangabe aus Lehrs populären aufsätzen s. 349: 'der jüngere Scipio erzählt einen traum, den er als junger mann gehabt, wie der ältere Scipio ihn emporführt auf eine sternumstrahlte höhe des himmels und von dort ihm gezeigt und erklärt habe die unendliche grösze und schönheit und harmonische ordnung des weltgebäudes und wie von dort aus und unter allen den weltkörpern diese unsere erde als ein kleiner punkt verschwinde. er ermahnt ihn nun, auf der ihm bevorstehenden bahn als staatsmann unermüdlich fortzuschreiten in gerechtigkeit und pietät, durch keine hindernisse und widerwärtigkeiten abgeschreckt, im bewustsein, dasz irdische feindselige nachrede oder ruhm gegenüber der dauer und grösze dieses weltgebäudes von verschwindend beschränkter und kurzer dauer sei; ebenso im bewustsein, dasz hingegen auch ihn der lohn erwarte, wie er ihm selbst geworden, in diesen regionen weiter zu leben und erhöhter anschauung und erkenntnis zu genieszen.

Es ist auffällig, dasz sich bei Lehrs ebensowenig wie bei Meissner eine andeutung darüber findet, in welchen widersprüchen sich Cicero hier bewegt: iam ipsa terra ita mihi parva visa est, ut me imperii nostri, quo quasi punctum eius attingimus, paeniteret — sagt der jüngere Scipio, als im anschauen des weltgebäudes sein blick sich der erde zuwendet. von dem standpunkt des jenseitigen betrachters erscheint die erde als ein verschwindender teil des alls und das römische reich fast als ein nichts. folgerichtig wird daher Scipio von seinem groszvater zur pflicht gemacht, das irdische, weil es nichtig ist, zu verachten, dagegen das himmlische immer im auge zu behalten: sentio te sedem etiam nunc hominum ac domum contemplari. quae si tibi parva, ut est, ita videtur, haec caelestia semper spectato, illa humana contemnito. ist es nun aber Cicero mit dieser forderung wirklich ernst? bestimmt er die lebensaufgabe des menschen überall so, dasz er schon hier auf erden sich ganz der betrachtung der himmlischen dinge weihen und sich so zu der seligkeit 'erweiterter und erhöhter anschauung und erkenntnis' im jenseits angemessen vorbereiten solle? mit nichten! vielmehr läszt er am

Digitized by Google

anfange des dritten capitels den älfern Scipio zu seinem enkel folgendes sagen: sed quo sis, Africane, alacrior ad tutandam rem publicam sic habeto: omnibus, qui patriam conservaverint, adiuverint, auxerint, certum esse in caelo, definitum locum, ubi beati aevo sempiterno fruantur. nihil est enim illi principi deo, qui omnem mundum regit, quod quidem in terris fiat, acceptius quam concilia coetusque hominum iure sociati, quae civitates appellantur. harum rectores et conservatores hinc profecti huc revertuntur. die himmlische seligkeit vollkommenen schauens ist also denen gewis, welche hier für den staat gelebt und gearbeitet haben: denn in den augen des weltlenkenden gottes sind die staatlich geordneten gemeinschaften gegenstand besondern wohlgefallens. wie reimt es sich nun, fragen wir, dasz das römische reich von dem höheren und allein richtigen standpunkt der jenseitigen betrachtung als ein nichts erscheint und doch die arbeit an demselben als eigentliche lebensaufgabe des Römers bezeichnet wird, die zugleich bei dem höchsten gott sich vorzüglicher wertschätzung erfreue? wie reimt es sich ferner, dasz den staatsmännern und gerade ihnen im jenseits als höchster lohn die seligkeit vollkommener einsicht vorbehalten ist, während im diesseits nicht die erkenntnis des wesens der dinge, sondern die arbeit für den staat das letzte ziel ihres strebens und der eigentliche inhalt ihres lebens war? zwischen diesseits und jenseits gähnt eine tiefe kluft, die zu überbrücken Cicero nicht einmal versucht hat.

Es ist in dieser beziehung bedeutungslos, dasz die beiden seligen, welche Scipio im traume begrüszen darf, sein adoptivgroszvater und sein leiblicher vater, in diesem leben freunde griechischer bildung gewesen sind und so dem erkennen neben dem handeln ein gewisses recht eingeräumt haben: denn dieser umstand wird nicht einmal angedeutet, die voraussetzung auch für ihre teilnahme an der himmlischen seligkeit ist allein ihre hervorragende und fruchtbare beteiligung am staatsleben. wenn sich aber sonst in der schrift äuszerungen finden, in denen über die aufgabe dieses lebens anders geurteilt wird, so dienen sie nur dazu die widersprüche, in denen Cicero sich bewegt, greller zu beleuchten. wie sollen wir z. b. mit rücksicht auf die oben citierte stelle jenes wort beurteilen: homines sunt hac lege generati, qui tuerentur illum globum, quem in hoc templo medium vides, quae terra dicitur? was wäre aus Rom geworden, wenn seine bürger nach diesem grundsatze gelebt hätten? besonders merkwürdig sind folgende sätze am schlusz des ganzen: hanc (naturam animi atque vim) tu exerce optimis in rebus; sunt autem optimae curae de salute patriae, quibus agitatus et exercitatus animus velocius in hanc sedem et domum suam pervolabit. idque eo ocius faciet, si iam tum, cum erit inclusus in corpore, eminebit foras et ea, qui extra erunt, contemplans quam maxime se a corpore abstrahet. der letztere satz klingt Platonisch, der erstere römisch. der widerspruch ist augenscheinlich.

Digitized by Google

Gewis würden wir es folgerichtiger und der römischen lebensanschauung angemessener finden, wenn die staatsmänner auch im jenseits noch anteil nehmen dürften an dem wohlergehen des staates, für dessen grösze zu arbeiten ihr eigentlicher beruf auf erden war, und wenn sie nach einem dem dienste des vaterlandes geweihten leben auch dort noch an dem fortgange ihres werkes sich erfreuen und in dem genusz des ruhms, den sie im gedächtnis ihrer mitbürger sich gestiftet, ihre seligkeit finden dürften. und in der that hat Cicero anderwärts das verhältnis in dieser weise dargestellt. man vergleiche nur die behandlung der unsterblichkeitsfrage im somnium Scipionis mit den äuszerungen, welche sich über denselben gegenstand im Cato maior, in dem ersten buche der Tusculanen und in der rede pro Archia finden. den alten Cato läszt er am schlusse des nach ihm benannten buches etwa folgendes sagen: niemand werde ihn überzeugen, dasz ein Scipio, Paulus, vater und sohn, und viele andere ausgezeichnete männer, so groszes unternommen haben würden, was in dem gedächtnis der nachwelt fortleben sollte, ohne die bestimmte voraussicht, dasz sie davon in einem andern leben eine empfindung haben würden. auch er selbst hätte so grosze mühen bei tage und bei nacht, zu hause und im felde nicht auf sich genommen, wenn er des glaubens gewesen wäre, dasz der so gewonnene ruhm sich auf die grenzen dieses lebens beschränken sollte. es wäre ja in diesem falle besser für ihn gewesen, sein leben in unthätiger musze ohne alle mühe und anstrengung zuzubringen; aber: optimi cuiusque animus maxime ad immortalitatem gloriae nititur, und dieses ist ein beweis für die unsterblichkeit der seele. ganz ähnlich äuszert sich Cicero Tuscul. I 15. etwas problematischer drückt er sich in der rede für Archias aus: zwar erklärt er auch hier den ruhm für den allein würdigen lohn aller zum besten des staates übernommenen mühen und gefahren, er läszt es indessen dahin gestellt, ob es ihm vergönnt sein werde, denselben in einem jenseitigen leben zu genieszen. nach dem vorgange der weisen ist er jedoch geneigt dieses zu hoffen.

Wie ganz anders klingen diese äuszerungen über die seligkeit des jenseits, wie echt römisch sind sie und wie so ganz frei von jenem widerspruch, der das somnium Scipionis kennzeichnet. dort erscheint dieselbe wirklich als vollendender abschlusz des diesseits, hier aber werden die römischen staatsmänner in den himmel der griechischen philosophen versetzt, wo sie eigentlich nichts zu suchen haben, weil dieser ihnen auf erden ganz gleichgültig war. zwischen diesseits und jenseits ist dort ein organischer zusammenhang, hier nur eine mechanische verbindung.

Es wohnen eben zwei seelen in Ciceros brust, eine römische und eine griechische, die nur äuszerlich verbunden sich von einander trennen wollen: so aufrichtig und warm seine begeisterung für die griechische philosophie ist, sie vermag doch nicht die römische grundlage seines wesens zu ändern. so ist es gekommen, dasz er es zu einer

Digitized by Google

einheitlichen und zusammenhängenden auffassung weder in dieser frage, noch überhaupt in den letzten fragen des lebens gebracht hat. aus dem unvermittelten nebeneinander römischer und griechischer lebensanschauung flieszen die zahlreichen inconsequenzen und widersprüche in den philosophischen schriften Ciceros überhaupt, welche eine gedeihliche lectüre derselben in der schule in erheblichem masze zu beeinträchtigen vermögen, wenn dem schüler nicht zum bewustsein gebracht wird, dasz der letzte grund dieser erscheinung nicht in der mangelhaften beanlagung Ciceros für die philosophie, sondern in den schranken gesucht werden müsse, welche der römischen eigenart als solcher gezogen waren. Cicero ist uns somit ein typus des griechisch gebildeten Römertums überhaupt.

Zur richtigen beurteilung des somnium Scipionis ist es nötig die schüler aus dem Phaedon — wenn sie denselben nicht schon gelesen haben — mit der Platonischen unsterblichkeitslehre kurz bekannt zu machen. es genügt, sie auf besonders bezeichnende stellen aus cap. VIII bis XII, dann aus cap. XXVII und XXXIV hinzuweisen. aus diesen wird der schüler leicht erkennen, in einem wie innigen zusammenhange bei Plato diesseits und jenseits stehen: der philosoph lebt hier schon im geiste in jener welt, in die er nach dem tode ganz eingehen soll, nachdem die seele den leib, der sie an der erkenntnis des wesens der dinge hindert, verlassen hat. freudig scheidet er aus diesem leben in der festen zuversicht, in einer höheren daseinsform zum schauen dessen zu gelangen, was ihm hier noch dunkel und verborgen war. sehr schön sagt E. Curtius in seiner rede über die idee der unsterblichkeit bei den alten (altertum und gegenwart I s. 236): 'Socrates freute sich auf den tod, weil er ihn erlösen würde von dem, was ihn in seinen betrachtungen störte; sein eigenstes leben wollte er also nur fortsetzen unter günstigeren verhältnissen und in höherem luftkreise die flügel der seele, die hier gebundenen, regen.'

So widerspruchsvoll aber Ciceros auffassung von dem wesen der unsterblichkeit und so einheitlich und in sich geschlossen die Platonische ist, eine gewisse parallele lassen sie doch zu: vollkommene seligkeit wird nach Cicero den staatsmännern, nach Plato den philosophen zu teil, die übrigen menschen, mögen sie auch sonst redlich gewesen sein, erscheinen von derselben ausgeschlossen. Cicero würdigt sie überhaupt keiner beachtung; Plato gesteht ihnen wenigstens eine niedere existenzform zu; 'zu dem geschlechte der götter aber zu gelangen, das dürfte keinem andern als dem wiszbegierig der wahrheit nachstrebenden und durch sie geläutert vom leben scheidenden gestattet sein' (Phaedon cap. XXXII). dasz so die weit überwiegende mehrzahl der menschen von der anwartschaft auf die seligkeit des jenseits ausgeschlossen ist, kümmert den antiken staatsmann oder philosophen nicht: die masse hat für ihn eben keinen wert. es ist dieses ein so charakteristisches merkmal antiker lebensanschauung, dasz der schüler unter allen umständen darauf hin-

Digitized by Google

gewiesen werden musz. zum rechten verständnis wird er allerdings nur dann gelangen, wenn das christentum zum vergleich herangezogen wird. dasz dieses überhaupt überall da, wo es sich um die höchsten lebensfragen handelt, mit dem alterum in parallele gestellt werden müsse, wird niemandem zweifelhaft sein, der sich über das letzte ziel unserer höheren schulbildung wirklich klar geworden ist.

Was lehrt nun das christentum im unterschiede von dem altertum über die unsterblichkeit oder richtiger über die seligkeit eines jenseitigen lebens? an welche bedingungen knüpft es die erlangung derselben und welchen wert miszt es in dieser beziehung der teilnahme am staatsleben und der beschäftigung mit der philosophie bei?

Das neue testament ist durchaus nicht staatsfeindlich; auch im heidnischen staate achtet es eine göttliche einrichtung. nicht nur hat Christus geboten, dem kaiser zu geben, was des kaisers ist, sondern auch der apostel Paulus hat im XIII cap. des briefes an die Römer kein bedenken getragen, die heidnische obrigkeit für eine göttlich verordnete zu erklären und gehorsam gegen dieselbe um gottes und des gewissens willen zu fordern. indessen ist das christentum weit entfernt, den staat als die vollkommenste darstellung sittlicher gemeinschaft und die erfüllung der bürgerlichen pflichten als die höchste aufgabe des menschen zu bezeichnen. das christentum kennt ein reich, das gröszer und herlicher ist als das römische und als alle reiche dieser welt, das reich gottes, in welchem alle völker und alle menschen gleiches bürgerrecht zu erwerben berufen sind. wenn im somnium Scipionis dem jüngern Scipio zur pflicht gemacht wird: iustitiam cole et pietatem, quae cum magna in parentibus et propinquis, tum in patria maxima est, so verlangt dieses auch das christentum, aber es stellt dem menschen noch andere und höhere aufgaben. zur erfüllung derselben gelangt er indessen nicht auf dem wege philosophischer forschung, die christliche tugend beruht nicht auf dem wissen. vielmehr sagt Christus: 'lasset die kindlein zu mir kommen und wehret ihnen nicht, denn solcher ist das reich gottes.' ja er preist den vater, dasz er das wesen seines reiches den weisen und klugen verborgen und den unmündigen geoffenbaret habe. der apostel Paulus aber setzt sich in den ersten beiden capiteln des ersten briefes an die Korinther geradezu mit der griechischen philosophie auseinander, welche trotz ihrer weisheit gott nicht habe finden können; und gerade darum 'weil die welt durch ihre weisheit gott in seiner weisheit nicht erkannte, gefiel es gott wohl durch thörichte predigt selig zu machen die, so daran glauben'. mit diesem worte hat Paulus zugleich das unterscheidende merkmal des christentums bezeichnet. das evangelium ist offenbarung göttlicher gnade, welche als solche für den forschenden menschengeist unergründlich, allein im glauben, in der vertrauensvollen hingabe des herzens, erfaszt und erfahren werden kann.

Digitized by Google

Die natürliche frucht des glaubens aber ist die liebe (πίστις δι' ἀγάπης ἐνεργουμένη), sie ist zugleich das band, welches die gläubigen zu einer gemeinschaft der gotteskinder vereinigt. dem anfange hier auf erden entspricht die vollendung im himmel, wo gott, der die liebe ist, 'alles sein wird in allen'.

Wenn aus dem gesagten hervorgeht, dasz in dem somnium Scipionis durchaus nicht, wie Meissner meint, alle teile sich zu einem ganzen zusammenfügen, so fragt es sich doch, ob es ratsam ist, die schrift vor den augen des schülers in ihre heterogenen bestandteile aufzulösen und diese gewissermaszen als handhaben zu so weitgehenden erörterungen zu benutzen. kann das fördernd sein? wir meinen, doch! zunächst lese man die schrift im zusammenhange und lasse sie als ganzes wirken, dann erst behandle man sie in der angegebenen weise, indem man die schüler anleitet, die hauptsachen selber zu finden. dabei vermeide es der lehrer ja, mit einer gewissen absichtlichkeit auf sie religiös einwirken zu wollen; damit könnte er leicht alles verderben. pädagogischen takt hat er hier vor allem nötig. besonders sei er gerecht gegen das altertum und erkenne in vollem masze an, was der anerkennung würdig ist. und dessen ist gerade in dem somnium Scipionis, wie auch Meissner am schlusse der einleitung zu seiner ausgabe hervorgehoben hat, eine reiche fülle. es schwebt über dem ganzen buche ein so hoher sittlicher ernst, und die darstellung ist überall von einer solchen erhabenheit und feierlichkeit, dasz der leser unwillkürlich davon ergriffen wird. diese vorzüge dürfen uns indessen nicht hindern, auf die mängel der zu grunde liegenden lebensanschauung hinzuweisen, vor allem darum, weil nur so ein wirkliches verständnis des buches möglich wird. wer freilich der meinung ist, dasz die altclassischen litteraturwerke auf schüler nur dann ihre wirkung üben können, wenn sie ihnen als absolut vollkommene erzeugnisse des menschengeistes dargestellt werden, der wird sich mit einem solchen verfahren nicht einverstanden erklären. unseres erachtens jedoch sind jene werke nur relativ vollkommen und können auch in der schule erst dann recht gewürdigt werden, wenn sie vom culturhistorischen gesichtspunkt aus betrachtet und behandelt werden. nur so wird es möglich, den wirklichen idealgehalt des altertums festzustellen und dem bewustsein des schülers zu vermitteln und ihn zugleich zu befähigen, ein auf kenntnis antiker lebensanschauung gegründetes werturteil über den religiösen und ethischen gehalt des christentums zu fällen.

Memel. Paul Salkowski.

Digitized by Google

4.
DER GYMNASIALUNTERRICHT IN SPANIEN.

Eine gedrängte, aber auf eigner anschauung und erfahrung gegründete nachricht von dem höhern, unseren gymnasien und realschulen entsprechenden schulwesen Spaniens darf eine zwiefache teilnahme beanspruchen: die der lehrer, welchen in dieser zeit neu entbrannten kampfes zwischen der antiken und modernen bildung der für beide parteien lehrreiche, aber traurige anblick der folgen einer völlig mislungenen aussöhnung dieser widerstrebenden richtungen vorgeführt wird; und die der vielen freunde des spanischen volkes, welches im begriffe steht, sich durch annahme des allgemeinen stimmrechts auf einen weg zu begeben, den nur eine in ernster arbeit ideal erzogene nation ohne jene gefahren wandeln kann, welche seit hundert jahren das dasein des leichtsinnigen Frankreichs bedrohen.

Ein wort vorher von der spanischen volksschule. sie ist selbstverständlich nicht verbindlich; jedermann hat in Spanien unter anderm auch die freiheit, wie der wilde im busch aufzuwachsen. im übrigen ist die spanische volksschule, sei sie von den gemeinden oder von der kirche oder von sonstigen genossenchaften eingerichtet, nicht so schlecht wie man als Deutscher auf den ersten anblick glauben möchte. das spanische kind, im allgemeinen weit lebhafter, fragelustiger, kurz geweckter als das deutsche, lernt lesen und schreiben in äuszerst kurzer zeit, nicht belastet wie dieses mit zwei oder vier alphabeten, beglückt auszerdem mit einer rechtschreibung, deren regeln unverbesserlich einfach und klar sind, und endlich von hause aus gut vorbereitet durch den fleiszigen gebrauch der muttersprache, die den kindern nicht wie in unserm von mundarten wimmelnden Deutschland, in der schule als etwas fremdes, neu zu erlernendes erscheint. der deutsche lehrer bezeuge den unschätzbaren wert dieser vorteile, welche es möglich machen, die schwierigkeiten der lese- und schreibekunst in wenigen monaten spielend zu überwinden. bald fähig, flieszend zu lesen, nehmen die kleinen schüler mit leichtigkeit die notwendigsten begriffe und anschauungen der spanischen und allgemeinen erdbeschreibung, der vaterländischen geschichte, der naturgeschichte und naturlehre, die lehren der religion und die gangbaren vorschriften der — höflichkeit aus vortrefflich abgefaszten handbüchlein zu einer zeit in sich auf, da der deutsche magister noch im schweisze seines angesichtes sich abmüht, seine buben durch die disteln und dornen eines sogenannten lesebuchs zu lavieren. daneben bleibt in den zwei oder drei jährchen — höchstens — volksschulunterrichtes noch übrig zeit für die einübung der wichtigsten regeln der rechnenkunst. es gibt auch einen sogenannten höhern elementarunterricht, wo dieses alles vertieft und befestigt, auch wohl etwas französisch gelernt wird. aber die eltern, welche ihre jungen gern schon mit zwölf jahren in die lehre thun, lassen sich insgemein nicht darauf ein.

Digitized by Google

Jene dürftigere, aber vermöge der eigenart des spanischen und der leichtern fassungsgabe des Spaniers nicht so sehr in der wirklichkeit wie dem anschein nach mangelhafte elementarschulbildung genügt als vorbereitung auf den besuch der institutos (staatliche) oder colegios (privatgymnasien), die wir in diesen zeilen betrachten. es gibt keine anstalten, die man den deutschen realgymnasien an die seite stellen könnte; vielmehr soll die spanische höhere schule (segunda enseñanza, zweiter unterricht) die vorteile des gymnasiums und der realschule vereinigen. mit welchem geschick dies in Spanien versucht worden ist, ahnt man schon mit bangen, wenn man erfährt, dasz diese musteranstalten nach ausschlusz des griechischen — welches man an den universitäten etwa bis zum verständnis eines altgriechischen lesebuchs erlernen kann — alle fächer des deutschen gymnasiums und realgymnasiums in fünf jahren bewältigt, das jahr zu 37 wochen und die woche zu durchschnittlich 26 lehrstunden gerechnet, so dasz ein spanischer junge mit ordentlicher begabung mit 14 jahren abiturient (bachiller) sein kann und dies ziel auch in der that mit 14—16 jahren erreicht.

Nach dieser ersten überraschung sehen wir zu, wie solche wunder im einzelnen zu stande kommen. der nachstehende stundenplan überhebt uns langer auseinandersetzungen. folgendes ist die lehrordnung spanischer gymnasien.

I. jahr.

fach	wöchentl. stundenzahl
lateinisch und spanisch	9
erdbeschreibung	$4^1/_2$
	jede woche $13^1/_2$ stunden.

II. jahr.

lateinisch und spanisch	9
geschichte Spaniens	$4^1/_2$
	jede woche $13^1/_2$ stunden.

III. jahr.

rhetorik und poetik	9
rechnen und algebra	9
weltgeschichte	$4^1/_2$
französisch oder englisch	$4^1/_2$
	jede woche 27 stunden.

IV. jahr.

geometrie und trigonometrie	9
psychologie, logik und moral	9
französisch oder englisch	$4^1/_2$
	jede woche $22^1/_2$ stunden.

Digitized by Google

V. jahr.

fach	wöchentl. stundenzahl
naturlehre und chemie	9
naturgeschichte, physiologie und gesundheitslehre	9
ackerbau (sic)	9
	jede woche 27 stunden.

Der leser sieht, dasz die mitgeteilte lehrordnung, welcher der unterzeichnete lehrer sich wohl oder übel mit seinen schülern hat unterwerfen müssen, weit entfernt, die wunder, welche das spanische gymnasium in der vereinigung realer und idealer arbeit wirkt, zu erklären, nur noch unbegreiflicher macht. griechisch lernt der spanische jüngling nicht, und lateinisch oberflächlich. dafür aber lernt er auszer allem, was Deutschlands weisheittriefende anstalten lehren, reden halten und verse machen oder wenigstens beides nach den gesetzen der kunst beurteilen, die dunkeln tiefen der menschlichen seele erforschen, seinen leib nach den vorschriften Hippokratens behandeln und gar — getreide bauen und reben ziehen. dieses letztere fach klingt so unwahrscheinlich, dasz ich mich für versucht halte, dessen dasein mit ὅρκια μακρά zu bekräftigen. das lehrbuch der agricultura kostet 20 francs, ich habs erfahren. da komme doch einer und verlange mehr! die staats- und schulmänner, die vor 30 jahren diesen lehrplan eingerichtet haben, wollten jedenfalls ihren söhnen aller erfaszlichen — und unfaszbaren — weisheit thüren sperrangelweit öffnen und Spanien in einem vierteljahrhundert zum gelehrtesten und gescheitesten lande der welt machen. wenn die heutigen Spanier von ihrem wissen und können eine bescheidene meinung hegen, und nach dem urteil der gelehrten welt die fortschritte in derselben sich auch ohne die beihilfe der spanischen weisen vollziehen würden, so musz die absicht jener herren sich dort nicht verwirklicht haben.

Vielleicht hat die sache doch ihre haken. von fremden sprachen lernt der spanische gymnasiast zumeist nur das lateinische oder französische. es ist selbstverständlich, dasz er, einer so ausgezeichnet wie das spanische erhaltenen neulateinischen sprache mächtig, auf die aneignung jener zu der seinigen im verhältnis von mutter und schwester stehenden sprachen weit weniger arbeit und zeit zu wenden braucht, als der deutsche schüler, der wort um wort, form um form sich mühsam einprägen musz. er gebraucht zwei jahre, um lateinisch zu lernen — was sage ich? um declinieren und conjugieren, einige dutzend bei dem mangel jeglicher übersetzungsübungen unverdauliche syntaxregeln zu lernen und aus einem ungeschickt aus der bibel und den spanischen schriftstellern der sinkenden latinität zusammengestoppelten lesebuch einige stücke ins spanische zu übertragen. ob die kenntnisse und fähigkeiten, die der schüler in diesen zwei jahren erwirkt, hinreichen, um in die lateinische litteratur, in das geistesleben der alten Römer einzuführen, ist mehr denn fraglich. zweifel-

Digitized by Google

haft ist sogar, ob sie genügen, um dem schüler zu einer tiefern kenntnis seiner muttersprache zu verhelfen, ein zweck, um dessen willen eigentlich das lateinische noch nicht wie das griechische aus dem lehrplan gestrichen worden ist. gleichwohl ist eine grosze vertrautheit mit dem lateinischen durchaus notwendig, um nicht etwa das volksspanisch, so doch das litterarische, insbesondere wissenschaftliche spanisch gründlich zu verstehen und fehlerlos zu schreiben. dieses spanisch, dessen verständnis dem nicht höher gebildeten Spanier mehr oder weniger dunkel ist, empfängt seinen eigentümlichen charakter durch die tausende von worten, wendungen und satzbildungen, die nicht in ununterbrochener überlieferung aus der zeit römischer herschaft in Iberien stammen, sondern von den schriftstellern und gelehrten zu allen zeiten, besonders aber seit den jahrhunderten der renaissance aus dem lateinischen unmittelbar und ohne grosze lautliche änderung auf das spanische aufgepfropft worden sind. es sind die gelehrten elemente in der sprache. volkstümlich sind estrecho (eng), que (dasz) mit dem indicativ; gelehrt sind estricto, das mit estrecho von demselben lateinischen strictus kommt, und der accusativus cum infinitivo statt der analytischen satzform mit que. diese gelehrten elemente des spanischen überwiegen natürlich in allen wissenschaftlichen arbeiten, die daher für den Spanier, der sich nicht mühsam deren technicismus angeeignet hat, noch weit unverständlicher sind, als unsere mit fremdworten gespickten lehrbücher dem deutschen schüler, der nicht griechisch und lateinisch kann. um so überraschender ist es also, dasz die schule, welche gerade auf das gelehrte studium vorbereitet, dem lateinischen nur zwei schlecht benutzte jahre widmet, ja nicht einmal ernstlich daran denkt, die lateinischen unterrichtsstunden, obwohl derselbe lehrer beide sprachen zu lehren hat, für das spanische nutzbar zu machen. nach den spanischen grammatiken, die hier auf den gymnasien gebraucht werden, zu urteilen, scheint der spanischen lehrerschaft im allgemeinen nicht nur der wille, sondern sogar die fähigkeit abzugehen. wo diese ausnahmsweise schlechten lehrbücher einmal auf das verhältnis zwischen lateinisch und spanisch zu sprechen kommen, fördern dieselben einen unsinn zu tage, der den jungen romanischen philologen einer deutschen universität im ersten semester stutzig machen würde. mit welcher gewandtheit diese gelehrten herren über die sprachentwicklung verfügen, zeige ein beispiel für viele. der gymnasiallehrer Commeleran, der vor einem monat wegen seiner sogenannten verdienste in die akademie eingetreten ist, leitet in seiner spanischen grammatik, die hundert jahre vor Diez' romanischer grammatik geschrieben zu sein scheint, den spanischen inf. ser (sein), folgendermaszen von esse ab: esse, durch metathesis sees, durch verwandlung des schlusz-s in r seer, endlich ser. ziemlich alles ist so gehalten.

Die dem lateinischen gewidmete zeit ist unter diesen umständen als gänzlich verloren anzusehen. am schwersten fällt zur beurteilung

Digitized by Google

dieses restes classischer studien ins gewicht, dasz, während das lateinische dem deutschen gymnasiasten die ganze welt der romanischen sprachen öffnet, der Spanier natürlich durch die oberflächliche kenntnis des lateinischen nicht mehr förderung zum eindringen in fremdes sprach- und geistesleben empfängt, als ihm schon seine romanische muttersprache gibt. eine wirkliche erweiterung seines horizontes würde der Spanier nur durch gründliches studium einer germanischen sprache erlangen. davon ist aber nicht die rede auf spanischen höhern schulen. deutsch verstehen ist in Spanien der gipfel alles wissens. würden wir in Deutschland nicht auch auf eine tiefere stufe sinken, wenn das lateinische beschränkt oder gar unterdrückt würde?

Man übersehe nicht, dasz in den beiden ersten jahren die schüler nur $13^1/_2$ stunden wöchentlich haben. es ist unerfindlich, weshalb man die zeit so vergeudet und im dritten plötzlich von den schülern die doppelte arbeit verlangt. man könnte glauben, dasz dabei an eine rücksichtnahme auf die körperliche entwicklung gedacht worden wäre. die absicht wäre dann in der that zu loben, aber sehr zweifelhaft, ob das faullenzen in gewissen jahren der physischen und sittlichen gesundheit zuträglicher ist als die regelmäszige, nicht übertriebene geistesarbeit. die nicht staatlichen collegien füllen dann die zeit auch auf ihre weise aus.

Geographie und die geschichte von Spanien können je in einem jahre in 180 lehrstunden schon studiert werden. was aber begreifen die knaben von der geschichte Spaniens und der astronomischen geographie in einem alter von 9—11 jahren? wieviel behalten sie davon, wenn nach diesen einzigen cursen die beiden fächer vollständig vernachlässigt werden? ganz sicher müssen wir auch die ihnen gewidmete zeit als verloren und somit die ganzen beiden ersten jahre dieser merkwürdig geordneten gymnasialstudien als zwecklos verschwendet ansehen. die knaben gewöhnen sich während derselben ans bummeln und, der völligen unfruchtbarkeit der in ihrem verlauf gemachten studien bald sich selbst bewust, an eine verhängnisvolle geringschätzung wissenschaftlicher thätigkeit im allgemeinen. aber so haben es die gegner der classischen studien ja gewollt: ein zugeständnis von einigen lehrstunden an dieselben gemacht und alle übrige zeit und kraft den realien gewidmet, ohne zu bedenken, dasz die verachtung, mit der man ehrwürdige überlieferungen behandelt, der neuerung, die an ihre stelle tritt, den schwersten schaden zufügt. so sehen wir denn auch in den weiteren jahren sich die fehler der ersten wiederholen. unter dem vorwande, ein fach in kurzer zeit und wöchentlich vielen lehrstunden abzumachen, mutet man den schülern zu, in einem jahre die fragwürdigsten vorschriften der guten schreibart, der wohlredenheit und versemacherei zu verdauen, in gleicher zeit den ganzen, reifen verstand erheischenden aufbau der ziffer- und buchstabenrechnung bis zum binomischen lehrsatz zu studieren, sich in neun monaten die lehre vom ackerbau aus

Digitized by Google

einem dickleibigen handbuch anzueignen und nebenher noch, jedesmal in ein oder zwei jahren, sich einiger dinge zu befleiszigen, die mit den hauptfächern ganz grundlos zusammengeworfen werden, um für jedes studienjahr einen sogenannten fachcyclus zu bilden. alle erprobten grundsätze der erziehung sind in diesem studienplan bei seite gesetzt worden, nachdem man einmal von der seele der alten lehrordnung, dem fortgesetzten, eindringlichen und zu erfassung schwieriger ideenbildungen und gedankenreihen vorbereitenden studium des lateinischen nichts mehr hat wissen wollen. der geschichtslehrer beklagt sich, dasz die knaben noch nicht genug spanisch verstehen, um seinem vortrag mit vollem verständnis zu folgen. der professor der philosophischen unterrichtszweige findet, dasz seine hörer keine übung darin haben, eine längere reihe von sätzen zu überschauen und die eingehende entwicklung einer idee bis zum schlusz zu verfolgen. alle andern stimmen darin überein, dasz nur die eigens dazu begabten schüler am ende der gymnasialzeit eine selbständige und nicht allzu oberflächliche darstellung eines abschnittes irgend einer der bis dahin gelehrten wissenschaften liefern können. es ist das sehr natürlich. nach einer beschneidung des lateinischen, die völliger ausscheidung fast gleich kommt, und einer zu gunsten des kampfes ums leben gemachten verkürzung der lernzeit auf fünf jahre kann der lehrer sein fach in der zugemessenen zeit wohl erklären — dies ist denn auch die amtliche bezeichnung seiner thätigkeit: explicar la asignatura — nicht aber hat er gelegenheit oder zeit, die theorie durch reichliche übungen zu befestigen und nutzbar zu machen. was schule sein sollte, ist zum hörsaal, der lehrer zum catedrático, der schüler zum hörer geworden. regelmäszige schriftliche übungen, planmäszig geordnete lösung von aufgaben, erklärung vollständiger stücke hervorragender schriftsteller, anfertigung von spanischen aufsätzen sind längst aus diesen akademischen schulzimmern verwiesen, und an ihre stelle ist die herschaft der theorie getreten.

Da auf diese weise die belebende arbeitsgemeinschaft der lehrer und schüler aufgehoben ist, sind jene auch nicht in der lage, am ende des jahres zu sagen, welche von ihren hörern befriedigende kenntnisse erlangt haben, und um dies festzustellen, finden vor besonderen tribunalen prüfungen statt, welche noch ihr übriges thun, um die staatlichen gymnasien und den gymnasiallehrerstand um ihren guten ruf zu bringen. die regierungsanstalten sind gezwungen, sich durch milde beurteilung der leistungen die wenigen ihnen von den privaten collegien noch nicht entzogenen besucher zu erhalten. übrigens fließzen ihnen noch reichliche gebühren von den schülern anderer anstalten zu, welche vermittels ablegung eines examens vor einer amtlichen, aus den lehrern der staatlichen schule gebildeten commission ihren studien gesetzlich anerkennung verschaffen wollen. hier aber beginnt erst das ärgernis und die verrottung. die öffentlichkeit dieser prüfungen setzt das verfahren und die beschlüsse der

Digitized by Google

tribunale der kritik aus und beschränkt die freiheit ihres urteils. selbst der wohlgemeinte versuch durch festsetzung amtlicher prüfungsprogramme und auslosung einer gewissen zahl von fragen aus denselben dem vorwurf der parteilichkeit zu begegnen, hat natürlich die unabhängigkeit der prüfenden lehrer noch mehr gehemmt und den schülern die geistloseste, aber sicherste vorbereitung auf das examen leicht, oft kinderleicht gemacht. so sind diese gymnasialexamina für auswärtige schüler zum gespött des volkes geworden. alle drei monate — so oft finden dieselben statt — findet man in den tagesblättern zahlreiche anzeigen von privatlehrern, die versprechen in 3—6 monaten auf das bachillerexamen vorzubereiten. man traut seinen augen nicht; aber es ist so, und mit dieser einzigen thatsache ist das spanische gymnasium — ohne griechisch, mit wenig latein und einer fülle von realien — gerichtet.

So ist denn auch das instituto in der anschauung des volkes ein humbug, der stand seiner lehrer gering geachtet und schlecht besoldet, und die bildung, welche es gibt, als schein und flitter verschrieen. diese anstalt aber bereitet zur hochschule, und zu den verschiedenartigsten laufbahnen vor. welch ungeheuren schaden musz sie also im laufe von dreiszig jahren angerichtet, wie viel halbwissen und hohlheit erzeugt, wie viel unfähige menschen zu amt und würde gebracht, welche öde in den wissenschaften geschaffen haben! man suche nicht immer im charakter und in der geschichte der Spanier die erklärung und beschönigung für die mängel ihres landes. eine gute mittelschule würde binnen 25 jahren aus dieser hoch veranlagten nation, die sich jetzt als eine der letzten betrachtet, eine der ersten Europas machen.

Die spanischen lehrbücher sind — mit ausnahme der spanischen grammatiken — vorzüglich. aber dieses zugeständnis, welches die gerechtigkeit verlangt, verurteilt das spanische gymnasium vollends. wenn trotz so ausgezeichneter schulbücher die ergebnisse nach dem zugeständnis aller parteien — und der schulmänner selbst — so ganz unsagbar gering sind, so trägt eben die schule die schuld.

Madrid. E. Vogel.

5.

Deutsch-lateinisches übungsbuch für quarta im anschluz an die lectüre des Cornelius Nepos von dr. Netzker, oberlehrer in Forst, und Rademann, gymnasiallerer in Cottbus. Gotha, F. A. Perthes. 1889. VI u. 243 s. 8.

Das Netzkersche übungsbuch für IV ist nach folgendem schema aufgebaut: 1) dasz-sätze, 2) participien und conjunctionen, 3) gerundium und supinum, 4) conjunctiv in relativ- und abhängigen fragesätzen, 5) rectionslehre, 6) ortsbestimmungen; 7) accusativ, 8) dativ,

Digitized by Google

9) genetiv, 10) ablativ. mit dieser reihenfolge der pensen werden sich die meisten fachgenossen einverstanden erklären, denn es ist durchaus nötig, vor der casuslehre, schon wegen der lectüre, die elemente der satzsyntax vorwegzunehmen und zwar in solchem umfange, dasz der schüler mit acc. c. inf., abl. abs., gerundium, partic., ut und ne gewandt und mit gewissem sicherheitsgefühl umgehen können musz, ehe er zu den casusregeln geführt wird. ich habe von jeher einer stärkeren betonung des satz-syntaktischen vor der casuslehre in IV das wort geredet, und bin stets der meinung gewesen, dasz man letzterer zu viel wert beilegt und zu viel zeit widmet. vieles aus ihr läszt sich in III gelegentlich der zweiten durchnahme ergänzend hinzufügen. ich halte es noch heute für viel bedenklicher, wenn ein schüler in IV die verwendung des acc. c. inf. nicht genügend gelernt hat, als wenn er sequi einmal mit dem dativ verbindet. darum habe ich auch an dem umfange des satzsyntaktischen teils in Netzkers übungsbuch (71 seiten) an sich weniger einzuwenden, obwohl es mir scheint, dasz er manche regel nicht hätte zu berücksichtigen brauchen, z. b. quo, quominus, quin, die conjunktivischen relativsätze und die supina. von gewissen dingen, wie vom abl. abs., lassen sich nicht leicht zu viele beispiele darbieten, von andern genügen ein paar mustersätze. nicht zusammengeworfen hätte ich die beispiele für ut consec. und ut finale, sondern es empfahl sich wohl, ut und ut non als gruppe zuerst einzuüben, dann ut — ne als gegensätzliche; ein dritter abschnitt konnte dann vermischte beispiele bringen.

In der rections- und casuslehre fällt mir folgendes auf: die rectionslehre ist zu ausführlich; man möge doch bedenken, dasz das meiste von dem, was in diesem capitel als hochtrabende regel einherstolziert, schon seit der sexta praktisch vorgekommen ist, und dasz anderes gar nicht so wichtig ist, wie es sich in einer systematischen grammatik ausnimmt. in der casuslehre verdient der ablativ nicht den letzten, sondern den ersten platz, gleich nach den ortsbestimmungen, denn er ist der wichtigste, schwierigste, zeitraubendste casus. hebt man sich diesen königsbissen bis zum schlusz auf, so könnte es sich leicht ereignen, dasz man ihn übers knie bricht, weil das schuljahr zu ende geht. der ablativ erfordert entsprechend seiner wichtigkeit so viel zeit, wie die übrigen casus zusammen.

Die beispiele sind nach meinem dafürhalten reichlich genug und mit sorgfalt behandelt. die sprache derselben ist allerdings nicht ganz frei von latinismen, unterscheidet sich aber doch vorteilhaft von dem deutsch, das sich z. b. bei Ostermann findet. ich glaube freilich, dasz die verfasser sich der latinismen ganz enthalten konnten, ohne dem schüler dadurch unüberwindliche hindernisse zu bereiten. wozu ist denn der lehrer da? weshalb erst darbieten z. b. 'er verbot, dasz die brücke geschlagen würde', statt: 'er verbot die brücke zu schlagen'? damit die schüler später, wenn die richtige deutsche ausdrucksweise vorkommt, sich nicht auf die entsprechende, stark abweichende

Digitized by Google

lateinische besinnen? es sollte mich freuen, wenn die verf. sich entschlössen, von anfang an unerbittlich nur das richtige zu setzen. Ostermann mit seinen fortwährenden krücken und wegweisern läszt die knaben nie zur selbständigkeit gelangen. fehlt dann einmal der wink, so sehen sie sich ratlos um. die klammerwinke sind im vorliegenden buche auf das notwendigste beschränkt. die beispiele sind meist dem Cornel entnommen und nur, wo derselbe nichts bot, griffen die verf. weiter, namentlich nach Caesar. dasz dies das richtige princip ist, leugnet heute kaum noch jemand, aber freilich eine strenge abhängigkeit des grammatischen lehrstoffes von der jedesmaligen lectüre, wie Fries und Wezel diese nicht ohne lehrreiches geschick für III zuwege gebracht haben, ist weder erreicht noch beabsichtigt. es ist klar, dasz die erfüllung dieses wichtigen methodischen gebotes für die IV noch weit schwieriger ist als für III, und anerkennen wollen wir mit dank, dasz die verf. sich redliche mühe gegeben haben, auch in IV den lat. unterricht concentrisch zu gestalten. vielleicht hätten sie hier und da noch glücklicher operiert, wenn sie schon Köhlers casusstatistik und Böhmes Nepossätze hätten benutzen können. eine zweite auflage würde diesen büchlein, namentlich dem ersten, mancherlei verdanken können. es sind reichlich einzelsätze geboten, mehr als ich sie geben würde, aber ich weisz wohl, dasz sehr viele anders darüber denken. die beispiele sind namentlich im anfange nicht gerade leicht, aber ich halte das durchaus nicht für einen fehler, wenn man dem schüler etwas zumutet. und, wie gesagt, wozu ist denn der lehrer da? es ist ein fehler so vieler übungsbücher, dasz sie den lehrer in die ecke drücken. der schüler musz stets den eindruck behalten, dasz sein lehrer über dem buche steht, nicht neben oder gar unter ihm. noch eine bitte wegen der beispiele: es ist mir so vorgekommen, als werde das pensum sagen wir von cap. 4 in cap. 5 nicht genügend berücksichtigt; nachdem z. b. videri auf s. 78 f. in fünf beispielen vorgekommen ist, finde ich ein sechstes erst auf s. 82. sind jenes schon wenig beispiele zur einübung eines ausgemacht schwierigen wortes, so genügen noch weniger die spätern, um das knapp errungene über der schwelle des bewustseins zu erhalten. ich glaube, das ist einer der schwierigsten, aber auch wichtigsten und fruchtreichsten punkte, auf die ein übungsbuch achten musz: 'was dagewesen ist, musz gegenwärtig erhalten werden, und zwar musz die zahl der beispiele, in denen es dargeboten wird, der schwierigkeit der erstmaligen aneignung entsprechen.'

Die anordnung der einzelnen capitel ist: 1) phrasen und ev. stilistisches, 2) §§ der syntax in selbständiger regelgebung, 3) loci, 4) deutsche beispiele. die berücksichtigung der phrasen und der stilistik ist sehr zu billigen, aber im übrigen würde ich erst den mustersatz bieten und dann die regel: praecedant exempla! das geht so weit, dasz ich behaupte, an manchen stellen genügt ein locus memorialis auch ohne regel. die regeln selbst bitte ich den herrn

Digitized by Google

verf. an der hand der Harreschen syntax, die das verlässigste bietet, was wir haben, noch einmal durchzugehen; er wird mancherlei zu ändern finden, z. b. § 10 auf s. 22. übrigens würde ich die regel über die congruenz des prädicats bei mehreren subjecten verschiedenen geschlechts oder numerus so fassen, dasz in erster linie gelehrt wird: das prädicat richtet sich nach dem subjecte, dem es zunächst steht, und es tritt allemal zu dem wichtigsten. das ist nach meinen beobachtungen das regelmäszige. mancher wird grammatische regeln überhaupt nicht in dem übungsbuche suchen; wer aber Netzkers meinung ist, dasz man dem quartaner noch keine grammatik in die hand geben solle, musz sich mit ihrer existenz abfinden. erleichtert hat N. ihre benutzung durch die als anhang gegebene tabelle, in denen die §§ seines übungsbuches mit den gebräuchlichsten grammatiken zusammengestellt sind; es fehlt die rasch beliebt gewordene Stegmannsche. das vocabular ist recht reichhaltig und, soweit ich sehe, zuverlässig.

So haben wir im vorstehenden gesehen, dasz das Netzkersche übungsbuch zwar noch mancherlei wünsche leben läszt, aber gerade, weil wir es einer strengen kritik unterworfen haben, können wir es mit der anerkennung den fachgenossen zur wohlwollenden prüfung empfehlen: es ist ein sorgfältiges und bis auf einige schwächen brauchbares buch, das im schwarme der concurrenten hoffentlich nicht verschwindet. will man nicht mit Willms den quartanern die ausgabe für ein übungsbuch ersparen, und ich fürchte, es geht dies beim besten willen unter den gegenwärtigen verhältnissen noch nicht, dann wird man gut thun, ihnen ein solches in die hände zu geben, das sie selbständig zu machen bestrebt ist, ihnen nicht zu leichte, aber verdauliche speise liefert und sie vor allem befähigt, ihrer classenlectüre gerecht zu werden. solches aber scheint mir das Netzkersche übungsbuch zu gewährleisten.

Nienburg an der Weser. Fügner.

6.

ZUR BERICHTIGUNG UND ABWEHR.

Der lehrplan des Altonaer realgymnasiums für den unterricht im lateinischen ist in dem neuesten jahrgange der jahresberichte über das höhere schulwesen von Rethwisch s. 66 zum gegenstande einer 'prüfung' gemacht worden. bei dem weit verbreiteten interesse, welches die in diesem lehrplane verwirklichte reformidee in den letzten jahren gefunden hat, wäre diese besprechung sehr dankenswert, wenn sie nur nicht statt einer prüfung ein wunderliches misverständnis und auf grund desselben

Digitized by Google

eine reihe ebenso unzutreffender als unliebsamer bemerkungen enthielte. nun ist mir freilich in entgegenkommendster weise von dem herausgeber eine berichtigung in dem nächsten jahrgang bereits zugesagt, aber bei der wichtigkeit, welche die sache gerade jetzt hat, halte ich mich für verpflichtet nicht blosz um unserer anstalt willen, der verbreitung und befestigung einer unrichtigen auffassung alsbald zu begegnen.

In dem mit dem vorjährigen osterprogramm veröffentlichten lateinischen lehrplan der anstalt sind nemlich auch die schriftsteller und die einzelnen werke bezeichnet, welche überhaupt zur lectüre dienen sollen. der berichterstatter, in der meinung statt eines grundlehrplanes ein pensenverzeichnis vor sich zu haben, findet darin eine unmögliche massenlectüre und läszt nun solches unpädagogische gebahren seine überlegene weisheit gewaltig fühlen: von gründlichkeit könne da nicht die rede sein, die angaben über das verfahren bei der lectüre seien unglaublich, einem teil der abiturienten möchte die ungeheure anstrengung wohl nicht geschadet haben, wie viele aber möchten zur entlassungsprüfung nicht zugelassen sein usw.; schlieszlich ermahnt er uns, lehrer und schüler zu schonen. man kann doch mit thatsächlichen verhältnissen nicht ebenso umgehen wie mit gegnerischen ansichten! ein blick in die jahresberichte der anstalt würde herrn dr. Ziemer sofort gezeigt haben, dasz wir das pädagogische ungeheuer nicht sind, welches er sich vorstellt, sondern nur eine gewöhnliche mühle. wenn wir auch bei unserm lateinischen unterricht in den obern classen, so weit wir darin freiheit haben, alles gewicht auf die lectüre legen, so treiben wir doch keineswegs multa statt multum, und der umfang unserer lateinischen lectüre ist, wenn auch nicht kleiner, so doch auch nicht wesentlich gröszer als auf andern realgymnasien. wir haben nicht 'den ehrgeiz, zu zeigen, dasz wir mit der halben stundenzahl ebenso weit kommen, wie das gymnasium'; wir haben überhaupt nicht die meinung, dasz wir etwas auszerordentliches erstreben oder leisten, sondern vielmehr die überzeugung, dasz unsere einrichtung naturgemäsz und überall ausführbar ist. durch eine zehnjährige erfahrung glauben wir zu wissen, dasz man auf unserm wege — anfang des französischen unterrichts in sexta, des lateinischen in tertia — das ziel nicht weniger sicher erreicht, als auf dem allgemein begangenen. das von herrn dr. Z. geforderte zweite jahrzehnt wird nichts anderes ergeben. soweit uns durch den austausch von schülern eine vergleichung mit andern realgymnasien möglich war, haben wir jedenfalls nicht bemerkt, dasz unsere anstalt bezüglich der leistungen auf dem ganzen gebiet des sprachlichen unterrichts hinter denselben zurückstünde. die voraussetzung des herrn dr. Z. aber, dasz nicht wenige abiturienten wegen ungenügender leistungsfähigkeit von der prüfung möchten zurückgehalten sein, ist ebenso grundlos wie die von der ungeheuren anstrengung. jenes war bisher nur bei zwei oberprimanern der fall; diese waren aber erst in unsere prima ein-

Digitized by Google

getreten, nachdem sie die entlassungsprüfung an einem realprogymnasium bestanden, latein also schon von sexta an gelernt hatten.

Alles drängt jetzt mit macht dazu, die reallehranstalten in den untern classen vom latein zu befreien. niemand aber, der die schulpolitik nicht blosz dialektisch und abstract behandelt, sondern die wirklichen verhältnisse des lebens und der schule kennt und beachtet, kann im ernst der meinung sein, die schüler der höhern schulen lieszen sich noch in unserer zeit in ihrem zehnten lebensjahre definitiv in zwei abteilungen für die höhere bürgerschule oder für das gymnasium teilen. eine schuleinrichtung, welche wie die unsere diese entscheidung ohne schaden für den knaben hinausschiebt, ist daher ein dringendes bedürfnis unseres volkes. ob sich dieselbe auch didaktisch mit erfolg durchführen lasse, war nur durch die probe zu entscheiden. diese probe ist bei uns in so weit gelungen, dasz noch immer anerkannt wurde, die leistungen im lateinischen entsprächen bereits in der untersecunda den gesetzlichen anforderungen, und dasz schon einer anzahl unserer abiturienten es keine besondere schwierigkeit machte, nach einem halben jahre, eigentlich nach vier monaten, auch noch die reifeprüfung am gymnasium zu bestehen. entsprechende erfahrungen hat man angefangen an dem realgymnasium zu Güstrow und an der Guerikeschule in Halle zu machen. ich erwarte davon eine allmähliche reform des gesamten realschulwesens und erkenne einen schritt in dieser richtung auch in der förderung der höhern bürgerschule ohne latein. das gymnasium, zumal wenn es gelingt, ihm die durch die preuszische schulpolitik aufgeladene aufgabe, für die mehrzahl der schüler zugleich als höhere bürgerschule zu dienen, wieder abzunehmen, mag von dieser reform unberührt bleiben. auf grund unserer erfahrungen aber zweifle ich durchaus nicht, dasz auch gymnasialclassen, welche in tertia erst das latein, in secunda das griechische beginnen, dann aber 16—18 stunden wöchentlich beiden sprachen widmen und die in der neuesten zeit immer mehr anerkannten richtigen gesichtspunkte festhalten, in keiner hinsicht hinter den andern zurückstehen werden. man unterschätzt meist das geistige interesse, mit dem ein im jünglingsalter zielbewust ergriffener neuer und rasch fortschreitender unterricht betrieben wird oder doch betrieben werden kann, und überschätzt unbegreiflicherweise den wert, welchen die groszen stundenzahlen in den untern classen für den schlieszlichen erfolg haben.

Altona. Schlee.

Digitized by Google

7.

BERICHT ÜBER DIE VERHANDLUNGEN DER VIERZIGSTEN VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER ZU GÖRLITZ.

Gemäsz der vor zwei jahren in Zürich getroffenen abmachung hielt die vierzigste versammlung deutscher philologen und schulmänner im verwichenen jahre in der zeit vom 2 bis zum 5 october in Görlitz ihre sitzungen ab, zum ersten male wieder seit der versammlung in Breslau (1857) auf schlesischem boden. obgleich die witterung der unmittelbar vorausgehenden tage keineswegs zum reisen einlud, erschien doch eine stattliche anzahl von teilnehmern — die gesamtzahl betrug 312 — nicht nur aus Schlesien und dem benachbarten Sachsen und Brandenburg, sondern auch aus den entfernteren teilen des reichs, sowie aus Österreich und der Schweiz, um gemeinsam einige tage ernster, wissenschaftlicher arbeit und heiterem, geselligem verkehr zu widmen. im festorte selbst hatten monatelang die verschiedenen comités, die aus mitgliedern der collegien der höheren schulanstalten und angesehenen bürgern der stadt bestanden, eine rührige thätigkeit entfaltet, um den seitens der teilnehmer an sie herantretenden forderungen in jeder hinsicht genügen zu können. am abend des 1 october fand im festlich erleuchteten saal des Wilhelmtheaters die vereinigung zu gegenseitiger begrüszung statt, bei welcher der zweite präsident, herr gymnasialdirector dr. Eitner die teilnehmer in herzlicher ansprache in Görlitz willkommen hiesz.

Im laufe des tages waren den mitgliedern im auskunftsbureau (hotel vier jahreszeiten) folgende festgaben überreicht worden:

1) festschriften des gymnasiums und des realgymnasiums zu Görlitz zur begrüszung der 40. versammlung deutscher philologen und schulmänner, enthaltend sechs wissenschaftliche abhandlungen von mitgliedern des lehrercollegiums der vereinigten anstalten.

2) dr. Blau, europäische wanderbilder, bd. 136/137 'Görlitz' mit dem plane von Görlitz.

3) achter jahresbericht des Görlitzer vereins für handfertigkeit und jugendspiele, enthaltend eine arbeit des herrn gymnasialdirectors dr. Eitner über die entwicklung des jugendspiels in Görlitz.

4) 200 kataloge der griechischen handschriften der Breslauer stadtbibliothek, geschenk des magistrats zu Breslau.

5) festgabe des königl. archäologischen instituts in Berlin durch herrn professor dr. Conze.

6) griechische antiken des archäologischen museums der königl. universität in Breslau, der 40. versammlung deutscher philologen und schulmänner in Görlitz dargebracht von Otto Rossbach.

Altem brauche folgend wird referent zuerst über die in den allgemeinen sitzungen gehaltenen vorträge bericht erstatten, sodann über die verhandlungen der einzelnen sectionen.

Erste allgemeine sitzung, mittwoch den 2 october, vormittags 10 uhr.

Der erste präsident, herr geh. regierungsrat prof. dr. Hertz aus Breslau eröffnete die versammlung, indem er die erschienenen teilnehmer aufs herzlichste begrüszte. auf die thatsache hinweisend, dasz die versammlung deutscher philologen und schulmänner zum vierzigsten male zusammengetreten sei und somit ein kleines jubiläum begehe, betonte er mit nachdruck, dasz dies ein beweis sei für die gesunde grundlage, auf

Digitized by Google

welcher der organismus ruhe. dankbar darf man an einem solchen tage auf die vergangenheit zurückblicken und mit zuversicht in die zukunft schauen. redner gedachte darauf der gründung des vereins durch Otfried Müller, Jacob und Wilhelm Grimm, Ewald, Dahlmann, Lachmann und Ritschl, um sodann über den zweck des vereins zu sprechen. der wunsch gegenseitiger annäherung und anregung war es, dem man in der stiftung desselben ausdruck gab. männer der theorie und der praxis wollten sich zu gemeinsamem wirken stärken und verbinden und durch austausch der gedanken klärung und verständigung in fragen der wissenschaft anstreben. der wunsch, specialfragen in engerem kreise zu erörtern, führte zur gründung der sectionen, deren wir jetzt sieben besitzen. als den gesamtzweck des vereins bezeichnen die Göttinger statuten 'beförderung des studiums der philologie in allen ihren teilen'. bethätigen soll sich der verein ferner durch förderung gröszerer wissenschaftlicher unternehmungen, welche vereinigte kraft erfordern. der methode des unterrichts in den höheren schulen soll und will derselbe ebenfalls seine aufmerksamkeit schenken.

Diesen ausführungen folgt eine vergleichende betrachtung zwischen dem einst und jetzt der philologischen vereinigungen, in welcher redner hervorhebt, dasz die erste 1838 in Nürnberg abgehaltene versammlung von 81 teilnehmern besucht war, von denen nur noch zwei unter den lebenden weilen: Alwin Baier, professor der philosophie in Greifswald und Christian Cron, oberstudienrat in Augsburg. 158 besucher zählte die versammlung in Mannheim 1839, während in Wiesbaden auf der 32 versammlung sich 810, vier jahre vorher (1873) 920 mitglieder sich in Leipzig einzeichneten. die Züricher versammlung vor zwei jahren war von nur 240 teilnehmern besucht; wenn die Züricher sich über verhältnismässig geringen zuzug aus Deutschland beklagen, so thun sie unrecht, da eine reise nach Zürich aus den entfernteren gegenden unseres vaterlandes für einen schulmann, der mit der kurz bemessenen ferienzeit und vielfach auch mit erwägungen materieller art zu rechnen hat, gewis keine kleinigkeit ist.

Das gedeihen des vereins zeigt sich auch in der immer zunehmenden ausdehnung der veröffentlichten verhandlungen, die inhaltlich mit den besten zeitschriften den vergleich nicht zu scheuen brauchen. von hohem werte aber ist die förderung des gedankenaustausches im persönlichen verkehr; gleichstrebende genossen finden sich, die gegner werden zusammengeführt und die verschiedenen altersstufen treten hier ungezwungen nebeneinander. nie fehlte es an leuchtenden namen älterer meister; einige hochstehende fachgenossen bleiben jedoch grundsätzlich oder gewohnheitsmäszig der versammlung fern, eine thatsache, die redner sehr bedauerte namentlich im interesse der jüngeren aufstrebenden genossen.

Anknüpfend an den paragraphen, betreffend die beratung über arbeiten, welche zu unternehmen den zwecken des vereins förderlich ist, legt redner eingehend dar, wie nachdem die von Halm angeregte ausarbeitung eines thesaurus linguae latinae nicht zur ausführung gekommen war, Wölfflin diesen gedanken wieder aufgenommen hat und denselben zur durchführung zu bringen sucht. da es jedoch der hilfe vieler fachgenossen bedarf, dieses werk zum abschlusz zu führen, so bringt redner die angelegenheit nochmals zur sprache und bittet eindringlich um den schutz der akademien und gesellschaften der wissenschaften des deutschen reichs wie des befreundeten nachbarstaats Österreich.

Mit einer aufzählung der seit der letzten versammlung verstorbenen philologen und schulmänner, zu deren ehrendem gedächtnis die versammlung sich von den sitzen erhob, schlosz redner seine ansprache.

Der vorstand wird durch ernennung der schriftführer in folgender weise ergänzt: oberlehrer dr. Cauer aus Kiel, oberlehrer dr. Michael aus Breslau, oberlehrer Nietzsche aus Görlitz, privatdocent dr. Sittl aus München.

Digitized by Google

Die reihe der officiellen begrüszungen eröffnete herr provinzialschulrat Hoppe aus Breslau.

Als mitglied der versammlung und im auftrag sr. excellenz des herrn oberpräsidenten sowie des schulcollegiums begrüszt derselbe die versammlung. die schulverwaltung nimmt ein hohes interesse an dieser versammlung deutscher schulmänner, da hier deutschtum allzeit gehegt und gepflegt worden ist. diese aufgabe ist aber noch nicht erschöpft; auch den männern, die dem engeren politischen verbande nicht angehören, wollen wir die hand reichen zur pflege deutscher wissenschaft, deutscher sitte und gesittung. wichtig ist auch der umstand, dasz auf diesen versammlungen männer der theorie und praxis sich vereinigen. daraus ergibt sich die aufgabe zu prüfen, ob stoff und methode in der schule schritt halten mit den forderungen der universität, sowie anderseits zu untersuchen, ob nicht auch die universität hier und da der erziehung und heranbildung der lehrkräfte entgegen kommen könnte. da die wirksamkeit der schule unserem volke die erziehung gegeben hat, die ihm die siegeserfolge ermöglichte, gilt es die mit arbeit und blut erworbenen güter festzuhalten. aufgabe der versammlung ist es zu beraten und festzusetzen, ob die bisherige schule die grosze nationale aufgabe noch weiter zu lösen imstande ist, oder ob etwas neues an die stelle treten soll.

Sodann bewillkommnete herr bürgermeister Heyne namens der stadt Görlitz die versammlung und dankte namens des magistrats und der städtischen behörden für die ehre, die der stadt dadurch zu teil geworden, dasz sie zum orte der diesjährigen versammlung gewählt worden. dieser ehre sei jedoch Görlitz nicht unwürdig, da der boden nicht ganz unclassisch sei; werde doch die stadt geschmückt durch zwei bedeutende und berühmte gesellschaften, die oberlausitzer gesellschaft der wissenschaften und die naturforschende gesellschaft. redner schlosz mit dem wunsche, dasz die verhandlungen den mitgliedern zur freude, der wissenschaft zum segen und gott zur ehre gereichen möchten.

Hierauf begrüszt prof. dr. Putzler-Görlitz die versammlung im namen der oberlausitzer gesellschaft der wissenschaften, die als eine historischer forschung gewidmete gesellschaft sich mit den bestrebungen der versammlung verknüpft fühlt; beide streben ja nach demselben ziele, insofern sie auf dem wege historischer forschung das ringen des menschlichen geistes nach selbstbethätigung, sein thun und leiden inmitten der vielfach beengenden dinge der natur zu ergründen suchen.

Sanitätsrat dr. Kleefeld-Görlitz begrüszt die versammlung im namen der naturforschenden gesellschaft; er betont, dasz die zeiten längst vorüber seien, wo die naturwissenschaft von der philologie durch einen breiten, brückenlosen strom getrennt erschien; sie bilde längst einen notwendig erkannten teil der erziehungswissenschaft.

Justizrat Bethe-Görlitz dankt zugleich im namen des beurlaubten herrn oberbürgermeisters Reichert für die ihnen durch ernennung zu ehrenmitgliedern erwiesene ehre und sieht in dem umstande, dasz die versammlung laienelemente mit eintreten lasse, den beweis dafür, dasz dieselbe ihre aufgabe nicht nur in der pflege abstracter wissenschaft finde, sondern dasz sie auch fühlung mit den lebendigen verkehrsverhältnissen behalten wolle, dasz das wirken der mitglieder nicht der schule, sondern dem leben gelte.

Der vorsitzende macht hierauf mitteilung über eingegangene geschenke und festschriften. nach einer kurzen erholungspause erhält herr prof. dr. O. Richter-Berlin das wort zu seinem vortrage: 'über die modernen zerstörungen Roms und ihren einflusz auf die erforschung der antiken stadt.'

Vor etwa vier jahren erhoben Gregorovius und Hermann Grimm mahnend ihre stimmen und bezeichneten die neugestaltung Roms als eine grosze gefahr: das urteil der gebildeten lautete verschieden, jenachdem

Digitized by Google

man Rom als ein historisch unantastbares heiligtum ansah, oder als einen lebendigen entwicklungsfähigen organismus. obgleich der streit sich allmählich verlief, blieb doch der gedanke zurück, man führe in Rom einen schonungslosen vernichtungskampf gegen das altertum. dasz diese auffassung jedoch nicht richtig ist, lehrt ein blick auf die thatsachen.

Der 20 september 1870, an welchem die italienischen truppen einzogen, bezeichnet einen wendepunkt in der geschichte Roms, insofern als in unmittelbarer folge der eroberung die frage entstand, wie das neue Italien sich auf dem altehrwürdigen boden einrichten solle. zunächst wurde die gegend zwischen bahnhof und Quirinal besiedelt, sodann die umgegend des bahnhofs nach süden und osten zu. schon im jahre 1874 stellte sich das bedürfnis heraus, einen festen bauplan zu entwerfen, der fast das ganze gebiet innerhalb der Aurelianischen mauer umfaszte und zum teil schon über dieselbe hinausging. infolge der rapiden vermehrung der bevölkerung stieg der preis für grund und boden in unerhörter weise. bald stellte es sich auch heraus, dafs das päpstliche Rom mit seinen alten, ungesunden, engen straszen den anforderungen der neuzeit nicht mehr genüge, dasz man vielmehr das häusergewirr durch gröszere communicationsadern durchschneiden müsse. diese aufgabe wurde in geschicktester weise gelöst. grosze umwälzungen veranlaszte auch die erweiterung der ufer des Tiber, der wenige wochen nach der occupation eine furchtbare überschwemmung verursachte: statt malerischer häuser und romantischer ufer entstand ein hoher quai, eingefaszt von breiten straszen mit prächtigen palästen und einförmigen mietskasernen. während diese neuerungen von den anhängern der neuen zeit gelobt wurden, erregten sie den ärger derer, die das alte Rom mit heiliger scheu als unantastbar ansahen. drei punkte namentlich waren es, welche Gregorovius und seinen anhang erbitterten. zunächst die bebauung der Prati di Castello und der umgebung des Vatican mit modernen bauten, fast unter den fenstern desselben, wodurch die schöne aussicht vom Pincio auf St. Peter gestört sei. sodann bezeichnet es Grimm als ungehörig, dasz infolge der daselbst errichteten ziegelöfen die luft verdorben und durch den trommelschlag in den nahen kasernen die ruhe des Vatican gestört sei.

Demnächst erregt den groll der für das alte schwärmenden kunstfreunde die errichtung des nationaldenkmals für Victor Emanuel am nördlichen abhang des capitolinischen hügels. der wunsch des volkes jedoch, das nationaldenkmal auf einem platze zu errichten, der symbolisch die besitzergreifung Roms urbi et orbi verkündete, war so brennend, dasz alle andern rücksichten hintenan gestellt wurden. übrigens haben die Römer gerade bei dieser gelegenheit zu erkennen gegeben, welche hohe achtung sie vor dem altertum haben; denn beim ausschreiben der denkmalsconcurrenz wurde ausdrücklich die bedingung gestellt, dasz das noch aus der republikanischen zeit stammende grabmal des Bibulus erhalten werde. die gewaltigste erregung rief die vernichtung der römischen villen, namentlich der villa Ludovici hervor. der römische adel aber, der aufs entschiedenste gegen die neue zeit protestiert hatte, ergriff mit freuden die gelegenheit seine villen für hohe summen an speculanten zu verkaufen und scheute sich nicht den glanz und stolz der familie für geld loszuschlagen. der vernichtung entzogen sich nur wenige villen, vor allem die villa Borghese, die die stelle eines stadtparks vertritt; diese konnte nicht veräuszert werden, weil sie nach dem wortlaut eines päpstlichen breve dem fürsten unter der bedingung geschenkt war, dasz sie der bevölkerung von Rom zur erholung geöffnet sei.

Wenn Gregorovius behauptet, das cäsarische Rom habe eine volkszahl umfaszt, die das moderne in jahrhunderten nicht erreichen werde und dennoch habe es in jenem ausgedehnte strecken mit schönen monumenten, säulenhallen, thermen und theatern gegeben, so ist dies nicht völlig richtig. auf dem esquilinischen felde z. b. ist kaum eine stelle gefunden,

Digitized by Google

die frei von antiken straszenanlagen war. die bevölkerungszahl des kaiserlichen Roms läszt sich übrigens auch nicht annähernd ermessen; auch waren die wohnungsbedingungen im alten Rom offenbar andere als im heutigen.

Mit recht konnte der sindico, herzog von Torlonia, einem vorwurfe einer englischen zeitung gegenüber es aussprechen, dasz bei der neugestaltung nicht ein einziges denkmal geopfert sei, dagegen eine grosze anzahl neuer aufgedeckt sei. aus allen klagen, so erkennt man aus der polemik, klingt die forderung heraus, Rom hätte bleiben müssen wie es war, es hätte nicht hauptstadt von Italien werden dürfen. jedoch auch der zustand vom Rom im jahre 1870 ist doch nur eine zufällige entwicklungsform; Rom hat nie aufgehört zu leben.

Alles leben aber ist umbildung. diesen processz hat gerade das mittelalter am ungünstigsten vollzogen, welches aus der ehemaligen gebieterin der welt eine stadt von 20 000 einwohnern machte. das mittelalter hat das antike Rom zerstört, nicht der ansturm der barbaren; letztere haben Rom verödet, seiner schätze beraubt, jedoch nicht zerstört. die zerstörung Roms im mittelalter ist jedoch notwendig gewesen, denn jede generation zerstört und bildet. in die ruinen der tempel, theater und thermen nisteten sich allmählich kirchen und klöster ein; vornehme wandelten antike gebäude in burgen um. die pflicht der selbsterhaltung war es schlieszlich, die den Römern selbst den mauerbrecher in die hand drückte, da vielfach die ruinen zufluchtsstätten des gefährlichsten gesindels wurden. das zeitalter der renaissance hingegen ging gegen die noch vorhandenen reste mit bewuster brutalität vor. eine grosze anzahl von bauwerken dieser zeit sind aus den trümmern antiker gebäude errichtet; steingräber durchwühlten den boden des forums, um material für neubauten zu gewinnen. ein trost aber ist es, dasz aus den zerstörungen, namentlich von seiten der päpste, prachtbauten hervorgingen, denen niemand die existenzberechtigung absprechen kann; entstanden doch damals die palazzi Borghese und Barberini, die villen Ludovici, Medici u. a.

Seit dem anfang dieses jahrhunderts erwachte der historische sinn der Italiener mächtig; päpste wie Gregor XVI und Pius IX lieszen ihn nicht verkümmern; vornehmlich aber ist es die archäologische commission gewesen, die sich die erhaltung der bestehenden monumente zur aufgabe gemacht hat; die erfolge derselben sind groszartig, wie redner im einzelnen genauer nachweist. von besonderem interesse sind die ausgrabungen auf dem forum, der via sacra und dem Palatin; eine fülle einzelner funde ergab sich auch bei den regulierungen und anlagen der straszen; reste des agger des Servius Tullius kamen zum vorschein; unter dem agger fanden sich gräber, die neue gesichtspunkte eröffneten; die arbeiten des ingenieurs Narducci führten zu einer gründlichen untersuchung der cloaca maxima sowie des circus Flaminius; antike straszengänge kamen gelegentlich der pflasterungen zum vorschein, wodurch die topographische kenntnis Roms auf ein ganz neues feld gerückt ist; auch den Tiberregulierungen verdanken wir unzählige funde und überraschende entdeckungen.

Aus dem gesagten geht deutlich hervor, dasz die altertumswissenschaft am allerwenigsten sich über die moderne zerstörung Roms beklagen darf; ganz anders liegen die verhältnisse in Athen; würde auch nur eine strasze im Kerameikos abgerissen, so würde der wissenschaft schon hierdurch unendlicher gewinn erwachsen.

Hiernach hielt herr prof. dr. Crusius-Tübingen einen vortrag über: 'märchenreminiscenzen im antiken sprichwort.'

Während mythen, sagen und legenden aus der religion und der geschichtlichen erinnerung hervorwachsen, schlägt das märchen keine tieferen wurzeln; wie vom wind getrieben, fliegt sein same über das land. ohne rücksicht auf die wirklichkeit schafft es sich eine bessere

Digitized by Google

oder wenigstens eine andere welt, in der der wunsch und der traum regiert.

Die reiche welt volkstümlicher kleinkunst hat erst unser jahrhundert bei den modernen völkern entdeckt. während hinsichtlich der classischen nationen noch Welcker meinte, dasz dieser niedrigen poesie im altertum der rechte nährboden gefehlt habe, hat bereits mancher tüchtige forscher die entgegengesetzte ansicht zur geltung gebracht. bahnbrechend wirkten die gebrüder Grimm; auszer Mannhardt haben gründliche kenner der märchenpoesie wie Liebrecht, R. Köhler, Joh. Pöschel, C. Müller mit groszem glück die gleichartigkeit antiker und moderner anschauungen in diesem punkte nachgewiesen. eine systematische behandlung der frage ist aufgabe der classischen philologie; angenommen haben sich der sache E. Rhode, K. Schenkl, B. Schmid, L. Friedländer und neuerdings Zielinski; letzterer untersuchte die attische komödie auf märchenreste hin.

Das mistrauen, welches von gelehrten dem versuche einer classischen märchenkunde entgegengebracht wird, erklärt sich aus dem umstande, dasz die märchentypen nur durch hypothese gewonnen werden können. die ähnlichkeiten zwischen antiker überlieferung und modernen volksmärchen sind aber in vielen fällen so zahlreich und frappant, dasz von freier schöpferthätigkeit und dichterischer phantasie allein nicht gut die rede sein kann. in den märchenreminiscenzen, in den echten sprichwörtern citiert das volk sich selbst.

Das alte sprichwort ist oft ein stichwort, dem lange vorstellungsreihen, ganze erzählungen mitunter zu grunde liegen: das sündenregister (κύβοι und διφθέρα) des Zeus, der Hadeshelm, das horn der Amalthea u. ä.

Zahlreiche sprichwörter klingen an situationen und typen der tierfabel an und tragen vorwiegend eine märchenhafte farbe. κανθάρου coφώτερος, gesagt von einem schlauen mann, der seinen zweck unter allen umständen zu erreichen weisz, läszt sich auf ein in den Aesopea nachweisbares märchen zurückführen. der wettlauf zwischen dem hasen und einem ungleichen gegner wird in mehreren sprüchen vorausgesetzt. an die von Babrios erzählte geschichte von der wieselhochzeit erinnert die redensart: 'ein brautkleid passt nicht für das wiesel'. die wolfshütte (λύκου cτέγη) stellt einen ärmlichen haushalt dar; dem schwerfälligen geht es wie dem raben beim wasserholen: κόλαξ ὑδρεύει. dieser menschliche haushalt der tiere weist uns in das wunschland des märchens, in jene 'bessere welt', die allgemein bekannt ist durch das märchen vom schlaraffenland. dem 'zauberschlosz am roten meere' im deutschen märchen entspricht 'die selige stadt am roten meere' bei Aristophanes. das rote meer, ursprünglich dem märchen eigentümlich, ist wohl erst nachträglich localisiert worden wie das Kyklopenland, das Phäakenland und ähnliche vorstellungen.

Das reich der wunder befindet sich nach andrer version unter der erde; sprichwörtlich finden wir die Μακαρία in der wendung: βάλλ' εἰc Μακαρίαν 'geh zum henker'.

Grosz ist die zahl derjenigen sprichwörter, welche ein sinnlich-behagliches leben preisen, das wunschdasein des schlaraffenlandes. zu dieser kategorie gehören die wendungen: βίος ἀληλεcμένος καὶ μεμαγμένος, das leben wie gemahlen und gebacken, ἐcμοὶ οἴνου, γάλα ὀρνίθων, δραχμὴ χαλαζῶcα, μεδίμνῳ ἀπομετρεῖν τἀργύριον, χρυcᾶ ὄρη u. ä. dasz von arbeit nicht die rede ist, veranschaulicht auch das bisher misverstandene 'ipsa olera olla legit', 'der topf selbst holt sich sein gemüse'. aus dem 'fabelhaften wunschlande' wird durch parodie 'die verkehrte welt', die welt des ἀδυνάτου, ἀνοήτου, auf die sich unzählige sprichwörter beziehen, bei denen es sich nicht etwa um leere rhetorische figuren handelt; beispielsweise führt redner die wendungen an: νέβρῳ ἱππεύειν, διὰ δακτύλου δεῖ cε ἑλκυcθῆναι, ἄνω ποταμοί, ὠδίνει ὄρος, λύκου πτερά, ὄνος λύραν; sie alle haben nachweislich märchen zur vor-

Digitized by Google

aussetzung. in diese welt gehören auch die sprichwörtlichen dummköpfe Koroibos Melitites, Akko u. a., die nicht erst von der dorischen komödie geschaffen sind. interessant ist die beobachtung, dasz wir in unserem Schilda dieser ganzen narrengesellschaft wieder begegnen; im gegensatz zu diesen figuren stehen die schlaumeier und pfiffigen wie Ἔμβαρος.

Das unglaubliche des wunderlandes wird in das diesseit versetzt durch die kraft des zaubers, der wundergabe und des zauberkräftigen wunsches. 'τὸ Πύσητος ἡμιωβόλιον' besitzt derjenige, der viel ausgibt, ohne dasz man über seine einkünfte etwas weisz; der heckepfennig war den alten ebenfalls bekannt.

Auch die vielen märchen eigentümliche steigerung menschlicher gaben begegnet uns in sprichwörtlichen redensarten: z. b. τὰ ὑπὸ γῆς ὁρᾶν; auf das märchen vom meisterdiebe bezieht sich das griechische sprichwort 'εὐρυβατεύεσαι ἐπὶ τῶν πονηρευομένων'. an die in thörichter oder gottloser weise angewandte wunschkraft mag wohl Martials 'qualem noluerit ferre (von einer nase ist die rede) rogatus Atlas' erinnern. ein märchenzug liegt offenbar dem 'οἷα τἀπὶ Χαριξένης' zu grunde. die 'fremdenfrohe' nahm die götter in ihre schlichte behausung auf, wie Philemon und Baucis die götter bewirteten.

Gespenster, spuk und geister sind dem alten sprichwort ebenfalls nicht fremd. Gello begegnet uns in der redensart Γέλλους παιδοφιλωτέρα; so sagte man von eltern, die aus liebe schwach und blind waren; die ἥρωες des sprichworts sind spukgeister; daher die redensart: οὐκ εἰμὶ τούτων τῶν ἡρώων 'ich gehöre nicht zu diesen quälgeistern'. reminiscenzen an hexen und hexenmeister lassen sich erkennen in den wendungen ἐπὶ σαυτῷ τὴν σελήνην καθαιρεῖς (du schadest dir selbst) ἀσκῷ μορμολύττεσθαι (vor einem schlauch erschrecken). vom enttäuschten sagte man im anschlusz an ein altes attisches märchen 'σὺ ᾤου χρυσοχοήσειν' oder 'χρυσοχοεῖν ἀφῖχθαι'; dieselbe vorstellung liegt wohl auch der redensart ἀγαθῶν μυρμηκιά zu grunde; gleichfalls an ein märchen klingt an: ἄνθρακες ὁ θησαυρὸς ἐγένετο. an die zahlreichen märchen von verwunschenen menschen wie Lucius oder die psycheepisode erinnert vielleicht der spruch: 'gerettet wirst du, wenn du eine zwiebel nimmst'; an den prinzen im psychemärchen lehnt sich das auf einen emporkömmling bezügliche wort Petrons an: 'amicus vester, qui fuit rana, nunc est rex'; unwillkürlich denkt man hierbei an das märchen vom froschkönig.

Redner schlieszt seine ausführungen, indem er darauf hinweist, wie lehrreich und anziehend das studium der alten märchenkunde ist. sehen wir doch, wie geist und phantasie der Griechen vor jahrtausenden dieselbe jugendnahrung empfing wie wir selbst. wir fühlen uns dadurch ihnen geistig verwandt und lernen ihre unvergänglichen überlieferungen mehr und mehr achten.

Der präsident dankte den rednern aufs wärmste und schlosz sodann die erste sitzung. die versammlung trennte sich zur constituierung der sectionen in den für sie bestimmten localen und vereinigte sich um 3 uhr wieder zum officiellen festmahl im saale des Wilhelmtheaters.

Abends fand im stadttheater eine festvorstellung statt, bei welcher nach dem vortrag eines vom gymnasialoberlehrer dr. van der Velde gedichteten prologs das lustspiel von L. Fulda 'die wilde jagd' zur aufführung kam.

Zweite allgemeine sitzung, donnerstag den 3 october, vormittags 10½ uhr.

Der zweite präsident, director dr. Eitner eröffnete dieselbe mit mitteilungen geschäftlicher natur. der sitzung liegt es ob, die commission zur bestimmung des orts, an dem die nächste versammlung abgehalten werden soll, zusammenzustellen. mitglieder sind auszer geh.

Digitized by Google

rat Hertz und director dr. Eitner, dir. dr. Weicker-Stettin, dir. dr. Stier-Zerbst, prof. dr. Blümner-Zürich; cooptiert werden hofrat v. Hartel-Wien, oberschulrat Albrecht-Straszburg, prof. v. Christ-München, prof. Püschel-Halle.

Hierauf erteilt der präsident herrn prof. dr. Zacher-Breslau das wort zu seinem vortrage über 'griechische wortforschung'.

Redner definiert im eingange seines vortrags die philologie als eine kunst. wie die aufgabe der kunst im allgemeinen darin besteht, durch nachahmung zu schaffen, so fällt der philologie als kunst im besondern die aufgabe zu, den gesamten process der geistigen entwicklung eines volkes aus seiner sprache zu reconstruieren. da jede kunst des handwerks bedarf, so kann auch die philologie des philologischen handwerks nicht entraten. von den drei elementen, welche die sprache ausmachen (laut, wort und satz), ist es in erster linie das wort, welches noch eine sorgfältigere ergründung verlangt. auf die von dr. Hecht-Gumbinnen in seiner 'griechischen bedeutungslehre' entwickelten ansichten hinweisend, betont der vortragende, dasz gerade das gebiet der wortforschung noch viele arbeitskräfte erfordere. nach seiner ansicht kommt aber der philologe auf dem von Hecht eingeschlagenen wege nicht zum ziel. vor allem musz die etymologisch-sprachvergleichende betrachtung des wortes hinzutreten, da mehrfach worte in den uns überkommenen litteraturdenkmälern zu vereinzelt vorkommen, als dasz aus dem jedesmaligen zusammenhange ein sicherer schlusz auf ihre bedeutung im allgemeinen gezogen werden könnte. als charakteristisches beispiel in dieser hinsicht hebt redner das Homerische ἅπαξ εἰρημένον «ἀπάλαμνος» (Il. V 597) hervor. die in den griechischen wörterbüchern gemeiniglich angegebene übersetzung 'hilflos, ratlos, sich nicht zu helfen wissend', welche sich volksetymologisch an «παλάμη» anlehnt, weist redner zurück, da sie mit den einfachsten gesetzen der griechischen wortbildungslehre nicht in einklang zu bringen ist. da das suffix -μνος offenbar auf eine participialendung -μενος hinweist, so empfiehlt er mit bezugnahme auf die auch in πλανᾶσθαι (umherschweifen) enthaltene wurzel «πλα, παλ» die interpretation 'sehr wandernd', indem er α als α intensivum auffaszt. demnach ist die Homerstelle zu übersetzen: 'wie wenn ein mann nach langer wanderung stehen bleibt am schnellströmenden flusse.'

Mit rücksicht auf die weite ausdehnung des arbeitsfeldes empfiehlt sich teilung der arbeit, da nur durch gemeinsames wirken ein befriedigendes resultat erzielt werden kann. die methode selbst musz eine zwiefache sein: einerseits ist, da es leider immer noch an wissenschaftlichen specialwörterbüchern zu den bedeutendsten schriftstellern fehlt, der sprachgebrauch eines jeden einzelnen autors genau festzustellen, anderseits musz die historische entwicklung des wortes an sich durch die verschiedenen perioden der cultur und litteratur hindurch von dem spätesten bis zum frühsten gebrauch gewissenhaft verfolgt werden. die aus einer derartigen behandlung der sprache für die beurteilung des geisteslebens eines volkes sich ergebenden resultate sind äuszerst lehrreich und geradezu überraschend. da also das gebiet der wortforschung reichlich gelegenheit zu nutzbringender arbeit bietet, schlieszt redner mit dem wunsche, dasz entsprechend dem thesaurus linguae Latinae für die griechische wortforschung ein neuer, dem jetzigen stand der wissenschaft entsprechender Stephanus ins leben gerufen werde als ein organ, in dem die auf diesem felde arbeitenden gelehrten die resultate ihrer sonst vielleicht sich zersplitternden forschungen niederlegen können.

Hiernach spricht herr prof. dr. Förster-Kiel über 'die entstehungszeit des Laokoon'.

Redner knüpft an eine jüngst erschienene recension des italienischen archäologen Brizio an, der es als einen glänzenden erfolg bezeichnet hatte, dasz man zur erkenntnis gekommen sei, dasz der Laokoon nicht

Digitized by Google

ein werk der zeit des Titus, sondern der hellenistischen zeit, wenig jünger als der fries des Zeusaltars zu Pergamos sei. im schärfsten gegensatz zu dieser auffassung steht die ansicht Sybels, dasz die bildhauer keine andere poetische quelle benutzt haben könnten, als Vergils Aeneis. gegen das herschende dogma war früher schon Stephani und in der letzten zeit Robert aufgetreten, der auf bedenken grammatischer und epigraphischer, mythologischer und kunsthistorischer art hingewiesen hatte.

Redner nimmt somit den streit als eine ἔρις φιλή wieder auf, indem er die gründe in erwägung zieht, die für entstehung der vaticanischen gruppe unter Titus und nicht in hellenistischer zeit geltend gemacht worden sind.

1. Was zunächst die grammatisch-exegetischen gründe, angeschlossen an die stelle des Plinius 36, 37 betrifft, so läszt sich die quelle, aus der Plinius schöpfte, mit sicherheit nicht ermitteln; nur vermuten könnte man, dasz Licinius Mucianus der gewährsmann sei. wenn Lachmann annahm, die künstler hätten die gruppe auf bestellung des Titus gebildet, so beruht diese auffassung auf unrichtiger übersetzung der worte 'de consilii sententia', die derselbe wiedergibt durch: 'auf entscheidung des geheimen rats'; denn als Plinius das 36e buch schrieb, war Titus noch nicht princeps, sondern nur imperator und mitregent; irgend ein zusatz wäre unbedingt erforderlich gewesen. Lachmanns erklärung musz auch in grammatischer hinsicht bedenken erregen, da die formel nur in dem sinne gebraucht wird, dasz das handelnde subjekt glied des consilium ist. die künstler würden also handeln nach dem entscheid . . . einer commission, der sie jedoch in keiner weise angehören. wenn die künstler überhaupt nach dem entscheid einer commission handelten, so konnte diese doch nur aus sachverständigen zusammengesetzt sein. die formel 'de consilii sententia' kann, wie eine beobachtung des sprachgebrauchs ergibt, bei Plinius nur in der bedeutung: 'beratende versammlung' gefaszt werden. da das subject aus einer mehrheit besteht, so können diese, die künstler, nur nach der sententia des von ihnen selbst gebildeten consilium handeln. diesen umstand betonte Plinius nicht mit unrecht; denn in seinen worten ist noch nicht der gedanke enthalten, dasz sie das werk auch gemeinsam ersonnen haben. dasz die meister des Laokoon einer früheren zeit und nicht der des Plinius angehören, geht zur genüge aus den worten 'non fuisse tum auctoritatem' hervor; auch an andern stellen betont Plinius, dasz es der kunst seiner zeit an ansehen und innerem wert fehle, im gegensatz zur summa claritas jener alten zeit.

2. Mythographische und litterarhistorische erwägungen führen zu demselben resultate.

Dasz, wie Lessing und Robert meinen, erst Vergil es war, welcher vater und söhne zusammen umkommen liesz, bestreitet redner aufs entschiedenste. Vergil folgte vielmehr in der Laokoonepisode einer alten quelle; dieselbe läszt sich nachweisen in Euphorions von Chalcis 'Chiliaden', einer einheitlichen erzählung, welche die schuld des Laokoon genügend motivierte. Euphorion lag Vergil vor, als er Laokoon mit seinen beiden söhnen umkommen liesz, während er in der verknüpfung der Laokoonepisode mit dem rosse vielleicht dem alten epos des Arktinos folgte, wenn auch nur durch vermittlung einer aus diesem abgeleiteten quelle. der Laokoon der gruppe kann somit ohne kenntnis des Euphorion überhaupt nicht gewürdigt werden. mit dieser auffassung stimmt auch die beschreibung Sadolets völlig überein; an ein abhängigkeitsverhältnis von Arktinos ist nicht zu denken.

Dasz Vergil die gruppe gekannt und dieselbe bei seiner schilderung berücksichtigt habe, ist nicht unmöglich; sehr einfach erklärt sich bei dieser annahme der umstand, dasz der dichter das eigentliche sterben des Laokoon nicht erwähnt. wichtig ist auch für die beurteilung unserer frage die thatsache, dasz bei Vergil die katastrophe am gestade des

Digitized by Google

meeres stattfindet, in der gruppe dagegen innerhalb des τέμενος eines heiligtums, entsprechend der alexandrinischen dichtung. auch die scenerie eines auf die episode bezüglichen pompejanischen gemäldes weist auf abhängigkeit von der gruppe hin; mithin kann Vergil nicht gemeinsame quelle für gruppe und bild gewesen sein.

3. Bei der erwägung der epigraphisch-paläographischen gründe fragt es sich zunächst, wie es mit dem alter der inschriften stehe. alle inschriften sind echt; mit ausnahme einer einzigen, der 1867 in Trastevere gefundenen, sind sie originale. der im allgemeinen übereinstimmende schriftcharakter derselben läszt eine auffällige ähnlichkeit mit pergamenischen inschriften aus der zeit des königs Attalos erkennen. auch ein auf Rhodos gefundenes ehrendecret wird einstimmig in die hellenistische zeit gesetzt; dasselbe weist den schriftcharakter der zeit auf, in welche die kunstblüte von Rhodos fällt, die etwa von 220—150 v. Chr. sich erstreckt. der Laokoon fügt sich auch sehr passend in die reihe der hellenistischen denkmäler, welche gebildet wird durch den kolosz des Chares, den reuigen Athamas und die gruppe des farnesischen stiers. aus dieser datierung erklärt sich unter anderm auch die unverkennbare verwandtschaft zwischen dem Laokoon und dem Athenagegner auf dem fries des Zeusaltars zu Pergamos. verglichen mit den übrigen werken der hellenistischen periode musz der Laokoon an das ende der rhodischen kunstblüte gesetzt werden, da er den jammer menschlichen elends auf seiner höchsten höhe zeigt; er kann nicht wohl vor der mitte des zweiten jahrhunderts v. Chr. entstanden sein.

An dritter stelle folgt sodann noch der vortrag des herrn privatdocenten dr. Cohn-Breslau: 'über die von der königlichen bibliothek in Berlin erworbenen griechischen codices Meermanniani'.

Die von der königlichen bibliothek erworbenen Meermannschen handschriften stammen aus der bibliothek von Sir Thomas Philipps, die gegenwärtig in Thirlestaine-House in Cheltenham aufgestellt ist. die zahl der erworbenen griechischen handschriften, groszenteils abschriften aus dem 16n jahrhundert, beträgt 241; dieselben bildeten ehemals einen bestandteil der bibliothek des holländers Meermann und wurden 1824 von Philipps angekauft. die codices Meermanniani stammen zum grösten teil aus der bibliothek des jesuitencollegs Clermont zu Paris, die bis zum jahre 1763 bestand; ein groszer teil der griechischen handschriften des collegium Claromontanum stammt aus der bibliothek des Guillaume Pelicier, bischofs von Montpellier; vorher befanden sich dieselben aber noch einige zeit im besitze von Claude Naulst aus Avallon, einem freunde Peliciers.

In der griechischen sammlung sind fast alle litteraturgattungen vertreten; ein drittel derselben bilden die kirchlichen und theologischen handschriften, die noch manche inedita enthalten. neben ihnen erscheinen einige handschriften juristischen, philosophischen, naturwissenschaftlichen und medicinischen inhalts. die kostbarste ist wohl cod. Phill. 1538, welche die Hippiatrica enthält und bei einer künftigen textesrecension zu grunde gelegt werden musz. während die mathematiker und musiker ziemlich vollständig vorhanden sind, ist die poetische litteratur nur schwach vertreten; von den attischen rednern finden wir nur Demosthenes, von den historikern nur Xenophon (Cyropaedie, Anabasis, Oeconomicus), zahlreicher sind dagegen die byzantinischen historiker vertreten.

Weniger bedeutend sind die handschriften grammatischen inhalts. der hauptwert der neuen erwerbung liegt wohl in den lateinischen codices Meermanniani, während die philologische wissenschaft aus den griechischen Philippsschen handschriften hinsichtlich der kritik der alten schriftsteller keinen groszen nutzen zu erwarten hat.

Digitized by Google

Abends fand in den festlich erleuchteten räumen des Wilhelmtheaters für die teilnehmer der versammlung der festball statt, zu dem damen und herren der besten gesellschaft geladen und erschienen waren.

Dritte allgemeine sitzung, freitag den 5 october, vormittags 10½ uhr.

Der vorsitzende, geheimrat prof. dr. Hertz erteilt zunächst herrn gymnasialdirector dr. Eitner das wort zu einigen geschäftlichen mitteilungen; sodann berichtet er über das resultat der verhandlungen bezüglich der wahl des nächsten versammlungsorts und teilt mit, dasz München als ort der nächsten versammlung gewählt worden sei und dasz magistrat und regierung in liebenswürdigster weise bereit seien, die versammlung zu empfangen. beworben haben sich auszerdem Wien und Straszburg; diese städte sollen für die nächsten congresse im auge behalten werden. für das präsidium werden vorgeschlagen hofrat prof. dr. v. Christ und dr. Arnhold, rector des Wilhelmgymnasiums in München.

v. Christ dankt für die ihm erwiesene ehre und heiszt die versammlung von seiten der stadt München und der königlichen staatsregierung willkommen.

Nach einigen geschäftlichen mitteilungen folgt sodann der vortrag des herrn dr. Friedrich Cauer-Freienwalde a. O. über: 'Drakons gesetzgebung'.

Die notiz bei Pollux III 125, nach der das amt der epheten durch Drakon, der Areopag durch Solon eingesetzt ist, hat bisher niemand in ihrem ganzen umfang für richtig gehalten.

Die einen halten die epheten für älter als Drakon, die andern den Areopag für älter als Solon und Drakon, andere wieder beide gerichtshöfe für älter als die genannten gesetzgeber. dasz in der attischen blutgerichtsbarkeit sich ein stück grauen altertums erhalten habe, ist nicht wahrscheinlich, wie ein vergleich mit andern griechischen landschaften lehrt, in denen eine gerichtliche verfolgung des mörders noch unbekannt war, als die gesellschaftliche entwicklung schon weit fortgeschritten war. belegt wird diese behauptung durch stellen aus der Odyssee und Ilias. (Theoklymenos und schild des Achill.) in der gerichtsverhandlung, die auf letzterem dargestellt ist, haben die richter nur festzustellen, ob die busze gezahlt worden ist. obgleich hier das princip der blutrache gemildert erscheint, insofern es üblich ist, dasz die verwandten des erschlagenen sich mit einer geldbusze begnügen, so besteht doch die thatsache, dasz bei den Ioniern noch zu anfang des 7n jahrhunderts die staatsgewalt nicht daran dachte, die verfolgung des mörders in die hand zu nehmen. deswegen ist es nicht wahrscheinlich, dasz man im mutterlande, welches namentlich in der entwicklung städtischer cultur zurückgeblieben war, schon in früherer zeit zu einer gerichtlichen verfolgung des mörders fortgeschritten sei. eine anschauung von der entwicklung der attischen blutgerichtsbarkeit kann man gewinnen aus den überresten der Drakontischen gesetze, die meist nicht nach gebühr gewürdigt worden sind; namentlich muste dieses alte zeugnis ohne voraussetzung erklärt werden.

Hierauf erörtert redner die beschaffenheit der überlieferung, auf welcher unsre kenntnis der gesetzgebung Drakons beruht. die inschrift C. I. A. I 61 (in trümmerhaftem zustande erhalten) bietet bruchstücke der ursprünglichen fassung. eine jüngere redaction benutzte Demosthenes (gegen Aristocrates und an andern orten), die wohl entstand, als nach Eukleides das attische gesamtrecht einer revision unterworfen wurde. ebenso wie die nacheukleidische bearbeitung des attischen rechts bei den rednern den namen Solons trägt, gilt ihnen Drakon als urheber des abschnitts über die blutgerichtsbarkeit.

Digitized by Google

Sodann sucht redner die frage zu beantworten, was nach Drakons anordnung zu geschehen hatte, wenn in Athen jemand ermordet worden war. wem lag die verfolgung ob? beim morde eines freien den verwandten, beim morde eines sklaven dem herrn des getöteten. schwierigkeiten erwuchsen, wenn die beschützer den mörder nicht kannten, da niemand verpflichtet oder auch nur berechtigt war, denselben anzuzeigen. Ödipus bei Sophokles (Öd. tyr. 254 ff.) verlangt auch nur, dasz der mörder sich selbst nenne, wenn er ein bürger sei, dasz er angezeigt werde, falls er ein ausländer sei. den angehörigen blieb nichts übrig, als eine meldung im Prytaneion zu machen, sei es bei den prytanen der naukrarien oder den archonten oder den phylobasileis; die waffe wurde ev. abgeliefert und über die grenze geschafft, wie dies auch zu geschehen pflegte, wenn der mörder bekannt war. die phylobasileis hatten vielleicht auch die aufgabe, den unbekannten mörder feierlich zu verfluchen und von der gemeinschaft der bürger auszustoszen; nachgebildet ist dieses verhältnis von Soph Öd. tyr. 236 ff. nach Weckleins vermutung wurden vom prytaneion auch solche mörder verflucht, die bekannt waren, aber sich versteckt hielten. dieses verfahren sank aber später zu einer leeren formalität herab. epheten am prytaneion erscheinen später; ihre aufgabe war nach Drakons gesetz zu 'entscheiden' (διαγνῶναι). wenn das prytaneion bei Pollux zu den seit Drakon ephetischen gerichtsstätten gerechnet wird, so ist dies ein anachronismus.

War der thäter bekannt, so wurde er von den verwandten des erschlagenen auf dem markte aufgesucht und aufgefordert, sich von allen öffentlichen orten und handlungen fern zu halten (πρόρρησις). diese πρόρρησις ist zur zeit der redner nur eine ceremoniöse vorladung vor gericht, die aber nicht verhinderte, dasz der angeklagte alle bürgerlichen rechte ausübte; der ausschlusz erfolgte wahrscheinlich erst, wenn der basileus die πρόρρησις nach entgegennahme der anklage wiederholte.

Es lassen sich also drei stadien unterscheiden: die unmittelbare selbsthilfe, die gesetzlich geregelte, das gerichtliche verfahren. auf Drako möchte redner das stadium der gesetzlich geregelten selbsthilfe zurückführen. das dritte stadium enthält noch spuren der beiden älteren. zur zeit der redner fanden drei προδικασίαι statt in drei aufeinander folgenden monaten, bei denen βασιλεύς und Areopag zugegen waren. die künstliche verzögerung verrät den zustand der unmittelbaren selbsthilfe; der geregelten selbsthilfe entsprechen die verhandlungen zwischen den parteien. zu besprechungen konnte es auch schon im ersten stadium, in dem der regellosen blutrache kommen. die gerichtssprache bekundet in den worten διώκων und φεύγων, dasz die gerichtliche anklage aus einem bewaffneten angriff, die gerichtliche verteidigung aus einer flucht hervorgegangen war. als zufluchtsort bot sich dem thäter nur das heiligtum der Eumeniden auf dem areopag ('stein des frevels und der unversöhnlichkeit'). daselbst konnte der thäter in der sich bietenden ruhepause durch bitten und vorstellungen seine verfolger zu besänftigen versuchen. Drakon machte die verhandlungen auf dem Areopag obligatorisch und verteilte sie auf drei je durch einen monat getrennte zusammenkünfte. diese trennung der verhandlungen von der eröffnung des verfahrens enthielt für die verfolger eine gefahr, da sie nicht sicher waren, ob der thäter sich auch stellen werde. deshalb muste die schuld förmlich constatiert werden. Drakon gestattete zwangsmaszregeln gegen die angehörigen; erschienen nemlich dieselben in dem termin nicht mit dem angeklagten, so stand den angehörigen des ermordeten das recht der ἀνδροληψία zu; sie durften drei von den verwandten gefangen nehmen. (den sinn dieses gesetzes verstand weder Demosthenes noch die lexicographen; auch neuere nehmen fälschlich an, es richte sich dieses gesetz gegen einwohner eines fremden staates.) war die schuldfrage zweifelhaft oder schien sie es zu sein, so muste eine rechtskräftige entscheidung getroffen werden. diese hing davon ab, wie

Digitized by Google

der angeklagte die beschuldigung seiner gegner zurückwies; er konnte leugnen oder rechtfertigende umstände geltend machen. Drakons bestimmungen hinsichtlich des ersten falls sind nicht überliefert; ein von Demosthenes beschriebenes verfahren ist jünger als Drakon. das Solonische amnestiegesetz anderseits beweist, dasz schon vor Solon ein verfahren in blutsachen auf dem Areopag stattfand und zwar nicht in gegenwart der epheten. dieses verfahren spielte sich wohl ab ohne jede mitwirkung eines gerichtshofes.

Wodurch wurde die entscheidung herbeigeführt? der eid, mit dem beide parteien am schlusz des ersten plaidoyers die wahrheit ihrer aussage bekräftigen, ist eine sinnwidrige formalität; denn unter allen umständen wird ein meineid geschworen. es gab wohl eine zeit, in der der eid die aussage des schwörenden ohne beweis rechtskräftig machte; wenn der angeklagte seine unschuld beschwor, hörte die verfolgung auf; wenn die kläger ihre anklagen beschworen, so wurde der mörder von seinen verwandten der rache preisgegeben. die zeugen auf dem Areopag waren ursprünglich nichts als eideshelfer, die denselben eid leisten musten wie die parteien. dieselben musten sich als verwandte oder angehörige der partei, der sie zeugnis leisteten, ausweisen. widersprechende eide beider parteien waren vor einführung der gerichtlichen entscheidung ausgeschlossen. vermutlich machten es die Athener wie die Kreter, die den kläger meist nur dann zum eide zulieszen, wenn er ihm vom beklagten zugeschoben wurde. behielten die kläger die oberhand, so galt absichtlicher totschlag als erwiesen. der mörder muste auf lebenszeit das land verlassen; auch muste er sich vom grenzmarkt und allen panhellenischen festen fernhalten. wer ihn tötete, wurde ebenso bestraft, als ob er einen athenischen bürger getötet hätte. schädigung des vermögens des mörders war nicht gestattet, während vor Drakon der mörder sich loskaufen konnte. Drakon nahm bei abschaffung dieses brauches namentlich rücksicht auf die armen, deren leben unter solchen verhältnissen in beständiger gefahr schwebte. leugnete der angeklagte den mord, so verlief das verfahren ohne jede mitwirkung eines gerichtshofes.

Für den fall, dasz der verfolgte seine that gestand und behauptete, er habe ohne absicht gehandelt, machte Drakon untersuchung und entscheidung seitens der 51 epheten obligatorisch. den angehörigen des ermordeten stand es nicht frei, ihre klage von vornherein auf unfreiwilligen totschlag zu formulieren. der begriff ἀκούϲιοϲ φόνοϲ ist nicht identisch mit fahrlässiger tötung; derselbe entspricht eher unsrer 'körperverletzung mit tödlichem ausgang'. die versuchung zum meineid war ungemein grosz, wenn der angeklagte, der im zustande leidenschaftlicher erregung gehandelt hatte, zu einem eide aufgefordert wurde. um dem meineide vorzubeugen, verlangte Drakon gerichtliche untersuchung. das urteil der epheten war nicht ohne weiteres rechtskräftig; die partei, zu deren gunsten entschieden war, muste erst eidlich die gerechtigkeit des urteils beschwören.

Verwarfen die epheten die einrede des angeklagten, so galt, wie beim Areopag, mord oder totschlag als erwiesen. wurde auf 'unfreiwilligen totschlag' entschieden, so muste der thäter nur auf beschränkte zeit Attika verlassen; er genosz aber die rechte eines Atheners im auslande. den angehörigen des ermordeten stand es jedoch frei, sich mit dem mörder zu versöhnen; hierbei sahen sie jedoch auf ihren vorteil. Drakon erschwerte die versöhnung, da er seine landsleute kannte; auch liesz er es nicht zu, dasz von vornherein die klage auf φόνοϲ ἀκούϲιοϲ gerichtet wurde.

Die epheten saszen auch zu gericht, wenn es sich um anstiftung nicht nur zu einer handlung mit tödlichem ausgang, sondern auch zu absichtlicher tötung handelte. der anstifter und der thäter wurden

Digitized by Google

später gleichmäszig bestraft. ursprünglich war aber die sache für den mörder günstiger, wenn er nachweisen konnte, dasz er angestiftet worden sei. denkbar ist, dasz die intellektuelle urheberschaft eines andern als milderungsgrund angeführt werden durfte.

Welches verfahren beobachtet wurde, wenn der angeklagte die that einräumte, aber straflosigkeit (dieselbe wurde in gewissen fällen zugestanden) für sich in anspruch nahm, steht nicht fest. was die örtlichkeiten betrifft, an denen die verhandlungen stattfanden, so werden die fünf attischen malstätten Areopag, Palladion, Delphinion, Phreatto, Prytaneion in den Drakontischen gesetzen nirgends genannt. die verteilung der competenzen beruht wohl kaum auf einmaliger gesetzlicher anordnung. der Areopag war zu Drakons zeit noch kein gerichtslokal, am Prytaneion wurde der fluch ausgesprochen, zu Phreatto sasz man zu gericht über verbannte, die während ihrer verbannung eines andern mordes angeklagt wurden. die blutgerichtsbarkeit beim Palladion und Delphinion stand im zusammenhang mit religiösen reinigungen, die ihre heimat in Eleusis haben.

Auf dem von Drakon vorgezeichneten wege ist Solon weitergegangen, als er die selbsthilfe abschaffte. die entscheidung der fälle, in welchen der angeklagte leugnete, übertrug er dem rate auf dem Areopag, dem auch die rechtsprechung zustand in fällen der vergiftung, brandstiftung und versuchten mordes. zu seiner competenz gehörte es auch, festzustellen, ob ein absichtlicher mord geschehen sei oder nicht. die epheten behielten im wesentlichen nur die rechtsprechung in processen, in welchen die anklage auf unfreiwilligen totschlag oder anstiftung zum mord formuliert war.

Die Drakontische gesetzgebung bezeichnet den übergang von der selbsthilfe zum gerichtlichen verfahren. wenn im gegensatz hierzu die handbücher lehren, Drakon habe sich darauf beschränkt, das bestehende recht aufzunehmen, um ihn von dem vorwurf sinnloser härte zu befreien, so beruht dieser vorwurf auf einem misverständnis; ihm liegt zu grunde die behauptung, Drakon habe auch auf die kleinsten vergehen die todesstrafe gesetzt. in Drakons gesetzen wurden die fälle aufgezählt, in denen tötung erlaubt war. als man den zustand erlaubter selbsthilfe nicht mehr verstand, nahm man an, Drako habe auf den diebstahl, der unter umständen ein kleines verbrechen ist, die todesstrafe gesetzt. ob Drakon in seinen gesetzen einen andern gegenstand als die verfolgung des mörders behandelt hat, musz zweifelhaft erscheinen. bestrafung der arbeitslosigkeit wird von Herodot II 177 Solon zugeschrieben, von den gewährsmännern Plutarchs (Sol. 17) teils auf Drakon teils auf Pisistratus zurückgeführt. da die begriffe Drakon und todesstrafe für unzertrennlich schienen, mag wohl diese auffassung entstanden sein; wie man an Pisistratus denken kann, ist nicht ersichtlich, wenn nicht ein bestimmtes gesetz desselben sich nachweisen läszt.

In der that hat Pisistratus in wirksamer weise das recht auf arbeit anerkannt; er konnte also auch die pflicht zur arbeit aufstellen; ihm, der der attischen industrie einen bedeutenden absatz verschaffte, ist es zu verdanken, dasz es in Athen keine unbeschäftigten leute gab.

Zur zeit der redner stand auf arbeitslosigkeit nur noch ehrlosigkeit, aber auch erst nach dreimaliger verurteilung. wenn man dieses gesetz auf Solon zurückführte, schob man naturgemäsz jenes ältere dem Drakon zu.

Das schuldrecht lag jedenfalls auszer der sphäre der Drakontischen gesetzgebung; dieselbe bezweckte nur blutige fehden abzustellen, indem sie hinderte, dasz durch regellose ausübung der blutrache ein totschlag den andern nach sich zog. Drakon hat unter günstigen bedingungen groszes geleistet: er hat misstände abgestellt und die bürger innerlich veredelt, ohne die hergebrachten gebräuche gewaltsam zu ändern.

In der an den vortrag sich anschlieszenden discussion bezeichnet

Digitized by Google

dr. Schenkl den vom redner eingeschlagenen weg als nicht zuverlässig; der vortragende verteidigt jedoch ihm gegenüber seine anschauungen.

Hierauf erhält herr professor dr. Conze-Berlin das wort zu seinem vortrage über das archäologische institut und das gymnasium'.

Ed. Gerhards im jahre 1850 ausgesprochener wunsch, dasz die archäologischen studien auch von seiten der philologenvereine regelmäszig beachtet werden möchten, hat sich vollauf erfüllt. gegenüber der weiterentwickelung der archäologie und den anforderungen, die an den gymnasialunterricht gestellt werden, ist das bedürfnis unabweisbar, dasz beim zeichenunterricht und namentlich bei der lectüre sowie beim geschichtsunterricht verwertet werde, was die archäologie an die hand gibt. die sprachstudien büszen dadurch noch nicht ihre vornehme stellung ein. in neue bahnen ist die von Welcker, O. Jahn u. a. begonnene arbeit eingelenkt durch v. Brunn. jüngeren methodisch vorgebildeten gelehrten ist der unmittelbare zugang zum studium der denkmäler eröffnet. die deutsche archäologie hat die groszartigen errungenschaften Englands in Olympia und Pergamos nachholen dürfen. dieselben wege gehen Frankreich, Österreich und Italien. die denkmäler treten schon in ursprünglicher zusammengehörigkeit ganzer mittelpunkte antiker civilisation wieder hervor. auch Amerika, wetteifernd mit der deutschen forschung, möchte gern seine hand ausstrecken nach dem kranze einer ausgrabung von Delphi. die so erweiterte archäologie kann fortan nicht isoliert ihren weg gehen, sondern sie berührt sich in vielen punkten mit der altertumswissenschaft; die untersuchung und forschung auf beiden gebieten schmilzt vielfach zusammen. darum ist es nötig, dasz auch der schulmann, dessen aufgabe es ist, das antike leben dem geiste der jugend zu erschlieszen, den wandlungen in der archäologie seinen blick zuwendet; er musz in Rom zu hause sein. dem gange der wissenschaft zu folgen, ist man auch sonst in unterrichtskreisen lebhaft bestrebt, wie die arbeiten von Lunitz, Seemann, Menge, Baumeister, Engelmann u. a. beweisen. die genannten bestrebungen erhalten durch das archäologische institut hervorragende förderung; dasselbe wirkt befruchtend auf die universität und so indirect auf die vorbildung des gymnasiallehrers. Schweden und Norwegen streben die gründung eines ähnlichen instituts in Rom an. auch Amerika, das land des eminent modernen, welches in Athen ein institut errichtet hat, wendet seine aufmerksamkeit auf die allgemeinere belebung der classischen studien durch directe berührung mit den überresten des altertums. die zahl der jüngeren und älteren gymnasiallehrer, die studien halber auf einige monate nach Rom kommen, ist nach den berichten der secretäre des archäologischen instituts im wachsen begriffen. die stipendien des instituts sind auch jungen schulmännern zugänglich. anerkennenswert ist namentlich die munificenz der bayr. regierung. die kaiserliche reichsanstalt gewährt, soweit der raum gestattet, jüngern der wissenschaft unterkunft, gewährt die litterarischen hilfsmittel und steht ihnen mit rat und that zur seite. bewährte forscher leiten die führung durch ruinen und museen; auch die kenntnis Pompejis wird erschlossen durch prof. Mau. prof. Dörpfeld hat mit jüngern der wissenschaft von Athen aus ausflüge nach Olympia, Sparta, Mycenae, Epidaurus unternommen. redner wünscht, dasz der anschlusz der schulmänner an die archäologischen studien ein noch engerer werde; denn nicht nur für specialgenossen, sondern auch für praktische schulmänner arbeitet das institut.

Im anschlusz an diese ausführungen empfiehlt redner die verbreitung der institutsschriften (antike denkmäler, jahrbuch, römische und athenische mitteilungen) an gymnasien. die erhobenen bedenken, besagte schriften seien zu speciell fachwissenschaftlich und zu kostspielig, sucht redner zurückzuweisen. die bestrebungen des instituts — von einem istituto dei vasi ist nicht mehr die rede — sind nicht engherzig, sondern

Digitized by Google

sie gehen aufs grosze und ganze. da die beschaffung von vier zeitschriften nur für günstig situierte anstalten möglich ist, musz eine auswahl getroffen werden; redner empfiehlt als geeignet und die anschauung am meisten fördernd 'die antiken denkmäler'. damit die teilnehmer der versammlung selbst die probe machen können, sind einige tafeln ausgehängt: bilder aus dem Pisistratidischen Athen, grundrisz und aufrisz eines tempels, an dem der begriff von einem dorischen bau sich klar machen läszt, zwei tafeln mit kapitelen der säulen, welche weihgeschenke trugen, ein männlicher kopf aus einer giebelgruppe; ferner das innenbild der Berliner Sosiasschale und die tafel mit der bronzestatue des faustkämpfers in Rom. der korinthische stil läszt sich erläutern am mausoleum der Julier zu St. Remy in der Provence.

Im anschlusz an den vortrag wurde unter dem vorsitze des gymnasialdirectors dr. A. Müller-Flensburg im engeren kreise beraten, welche schritte zu thun seien, um die im vorstehenden entwickelten ansichten zu realisieren. das institut erbietet sich die zeitschriften zu ermäszigtem preise bei directer bestellung zu überlassen. eine preisermäszigung auch für die römischen und athenischen mitteilungen des instituts wurde gewünscht. dem wunsche nach einer auswahl der denkmälertafeln, die für den unterricht besonders geeignet sind, stellte prof. Conze sich sympathisch gegenüber.

Die zulässigkeit eines individuell verschiedenartigen verfahrens in der art der vorführung der altertümer wurde zugegeben; stark betont wurde, dasz es nötig sei, die lehrer in laufender kenntnis der wichtigsten ergebnisse archäologischen forschens zu erhalten. mit beifall aufgenommen wurde sodann der gedanke, dasz es den regierungen gefallen möge, demonstrationen neuer erscheinungen auf dem gebiete der altertumskunst in gestalt von feriencursen einzurichten.

Den letzten gegenstand der tagesordnung bildete der vortrag des herrn museumsbibliothekars Becker-Breslau über Livius-bildnisse. da derselbe durch unwohlsein verhindert war persönlich zu erscheinen, verlas herr dr. Baier aus Breslau die vom verfasser entworfene darstellung.

Als Livius starb (17 n. Chr.), war sicher mehr als ein plastisches abbild seiner äuszeren erscheinung vorhanden. die zeiten des mittelalters trugen nicht sehnsucht nach plastischen bildnissen, auch konnte die kunst solcher sehnsucht nicht befriedigung schaffen. dies geschah erst im zeitalter der wiederbelebung des classischen altertums. porträts der autoren vor ihren werken sind nach Martial in der kaiserzeit gebräuchlich gewesen; anlehnung an dieselben darf in den uns erhaltenen Livjushandschriften, soweit sie miniaturen aufweisen, angenommen werden. denkbar ist auch, dasz ein bildniskopf in der miniatur einer handschrift sich als abbild einer jetzt noch vorhandenen büste erwiese. vortragender hat selbst in den bibliotheken zu Florenz, Bologna, Padua und Venedig die Liviushandschriften auf ihre miniaturen hin durchmustert. das resultat lautet so: nur in einer beschränkten anzahl finden sich bildnisse und zwar meist in zu kleinem maszstabe, als dasz eine genaue ausprägung der gesichtszüge möglich wäre; bald ist Livius stehend, bald sitzend, hier lesend, dort schreibend dargestellt; das haupt trägt meist vollen haarschmuck; gelegentlich erscheint der scheitel kahl. das gesicht ist bald bärtig, bald bartlos. ein bestimmtes urbild läszt sich nicht erkennen. trotz dieses negativen resultates darf das gebiet der miniaturbildnisse nicht unbeachtet bleiben.

Im kloster der heil. Justina zu Padua lebte der glaube, dasz das grundstück die grabstätte des Livius berge.

Um die mitte der 14n jahrhunderts soll ein stein ausgegraben worden sein, dessen inschrift man auf den historiker Livius bezog; die tradition zu pflegen liesz der abt sich angelegen sein. 1413 fand man in demselben kloster einen bleiernen sarg mit vollständig erhaltenen

Digitized by Google

menschlichen gebeinen. dasz dies die sterblichen überreste des Livius seien, glaubte man sofort. in der darauffolgenden zeit trug man sich mit dem gedanken der errichtung eines würdigen denkmals; aus unbekannten gründen unterblieb jedoch die ausführung. die gebeine des Livius wurden in den salone des palazzo della Ragione übergeführt. inschrift und reliefbildnis kennzeichnen die beisetzungsstätte.

Auch das nächste bildnis ist über einer thür des salone angebracht. das relief zeigt die sitzende halbfigur eines mannes in älteren jahren; eine faltige kopfbedeckung verhüllt die haare. das gesicht ist bartlos; in der rechten hand ruht das kinn des denkers, während die linke bequem in einem aufgeschlagenen buche liegt. die entstehung dieses bildnisses ist vielleicht in verbindung zu bringen mit den arbeiten, welche nach dem brande des salone 1420 ausgeführt wurden.

Inschriftlich vom jahre 1547 datiert ist das im innern des salone befindliche denkmal. dasselbe schlieszt oben mit einer nische ab, in welcher eine als T. LIV bezeichnete büste steht.

Die büste stellt einen mann in vorgerücktem alter dar. flach anliegend gearbeitetes haar bedeckt den kopf. die ohren sind auffallend lang; die lange nase zeigt an der spitze eine charakteristische fast unmerkliche vertiefung. die unterlippe trägt in der mitte drei falten; oberlippe, kinn und wangen sind mit bartspuren bedeckt. der sehnige hals hat einen starken gurgelknoten. unter dem linken ohre stehen am halse die buchstaben P. T. L. E. der schöpfer des denkmals ist nicht bekannt; der verfasser der denkmalsinschrift ist Lazarus Bonamicus († 1552). die büste schenkte Alessandro Bassano, ein kunstsinniger altertumsfreund, der stadt. die provenienz derselben geht auf die sammlung desjenigen hauses zurück, welches in der öffentlichen meinung als das alte haus des Livius galt.

Obgleich die gründe, aus denen der in der büste dargestellte mann dem Bassano als Livius galt, urkundlich nicht angegeben sind, darf man doch nicht behaupten, Bassano habe die tradition gemacht; gewis wird er durch bestimmte gründe geleitet worden sein.

Die beurteilung der büste, der inschrifttafel und der aufgefundenen gebeine sind drei scharf zu trennende dinge.

Welches ist die über die Paduaner büste herschende meinung? dieselbe hat Bernoulli (Röm. iconographie I Stuttgart 1882 S. 287) ausgesprochen. seine worte sind nicht frei von irrtum, insofern die gebeine 50 jahre nach der inschrift aufgefunden sind. „grämlich“ ist der gesichtsausdruck nicht, von einem 'kahlkopf' ist auch nicht die rede.

Die tafel stammt aus S. Giustina, die büste aus dem hause des Bassano. die vermutungen, dasz die büste die des Claud. Marcellus oder des Lentulus Marcellinus sei, entbehren der begründung.

Die einwände gegen die bezeichnung der büste mit dem namen des Livius lassen sich widerlegen.

Auffallend ist es, dasz man früher nicht auch an dem antiken ursprung der büste gezweifelt hat.

Prof. Schmarsow bezeichnet sie als ein geringes werk eines renaissancekünstlers, welches gleichzeitig mit den übrigen figuren des denkmals entstanden ist. mit diesem urteil vereinigt sich das, was vortragender aus litterarischen angaben entnommen. eine notiz bei Scardeonius 'de antiquitate urbis Patavii' besagt, dasz auf dem denkmal das abbild eines kopfes aufgestellt wurde, der in höchster wertschätzung noch vorhanden ist im besitze Bassanos. Schrader erwähnt in seinen monumenta Italiae das denkmal und die büste; auch er erwähnt zwei porträts, von denen das eine dem denkmal zugehört, das andere nach errichtnng des letzteren sich in der sammlung Bassanos befindet (ausdrücklich als caput bezeichnet).

Daraus folgt, dasz wir die marmorcopie eines antiken Liviuskopfes vor uns haben.

Digitized by Google

Der antike Liviuskopf selbst ist vernichtet oder verschollen; an seiner stelle hat sich erhalten ein abbild, welches ihn genau wiedergibt und ihm an künstlerischem wert näher kommt als die Paduaner büste; das ist der bronzekopf der stadtbibliothek zu Breslau. derselbe ist ein wachsgusz; die nach dem gusz ciselierte oberfläche ist mit olivfarbener patina bedeckt.

Der kopf stammt aus dem nachlasz des Thomas v. Rehdiger († 1576), der selbst längere zeit in Padua geweilt hat, wie aus brieflichen mitteilungen hervorgeht. leider ist in den briefen von der erwerbung des kopfes nicht die rede. auf denselben nimmt zuerst bezug Joh. Gebhard in seiner rede, mit der er am 4n october 1661 die bibliothek eröffnete.

Bronzekopf und marmorbüste — eine photographie des letzteren ist leider noch nicht erschienen — stellen denselben mann dar.

Die sich zeigenden verschiedenheiten erscheinen wie variierende lesarten, die auf der grundlage einer gemeinschaftlichen quelle entstanden sind. an ein abhängigkeitsverhältnis des Breslauer bronzekopfes von dem marmorwerk ist nicht zu denken. jedoch kann man auch nicht behaupten, der Breslauer kopf sei jenes caput aus dem besitz Bassanos, das vorbild für die marmorbüste; denn unmöglich kann angenommen werden, dasz der bildner des marmorkopfes die charakteristische vertiefung an der spitze des nasenrückens aus eigner conjectur seiner schöpfung zugefügt habe; dasselbe gilt von den drei strichen, die der unterlippe des marmorkopfes eigen sind. dieselben fehlen jedoch am bronzekopfe nicht ganz, vielmehr treten sie in matten spuren hervor. diese äuszerlichkeiten müssen am kopfe im besitz des Bassano scharf ausgeprägt gewesen sein.

Jene spuren beweisen, dasz die Paduaner büste nicht auf den Breslauer kopf als directes vorbild zurückgehen kann.

Man darf annehmen, dasz der bronzekopf nach einer über dem original hergestellten wachsform gegossen ist. wann und wie kam man auf den gedanken, den bronzekopf herstellen zu lassen? man beabsichtigte von vornherein wohl kaum auf dem denkmal die marmorbüste aufzustellen, sondern hegte ganz andere absichten. als dieselben sich nicht verwirklichten, nahm man hocherfreut das geschenk Bassanos an. die schluszzeilen der inschrift lassen erkennen, dasz man sich mit dem gedanken trug, den Livius 'totus' bildlich zu verewigen, vielleicht in der bronze, in der die übrigen figürlichen bestandteile hergestellt sind. der kopf war nach der antike des Bassano geformt und gegossen; da muste man aufhören: non licuit maiora dare. der bronzekopf blieb bestimmungslos zurück und fand wohl einen platz im hause Bassanos. Rehdiger, der 20 jahre nach errichtung des denkmals persönlich in Padua mit Bassano zusammentraf, kaufte ihn vermutlich an.

Zum schlusz weist der vortragende noch hin auf die übrigen Liviusbildnisse, die ihm bekannt geworden sind. (statuen und büsten in Bologna, Padua, Venedig, sämtlich jüngeren ursprungs.) auch das suchen nach gemmen mit Liviusporträts ist nicht erfolglos gewesen. die graphischen künste haben die frage des wirklichen Liviusporträts jedoch nicht gefördert.

An die vorlesung des vortrags knüpfte prof. dr. Förster einige bemerkungen, worauf der vorsitzende mit herzlichen dankesworten an die vortragenden die versammlung schlosz.

Der nachmittag wurde von den mitgliedern der versammlung zu einem ausflug nach der Landeskrone verwandt; an die vom schönsten herbstwetter begünstigte partie schlosz sich abends der festtrunk in der Actienbrauerei an. den glanzpunkt des abends bildete die festtrunk-galavorstellung: dr. fausts extrafahrt zur philologen-versammlung. groszes congresz-scheuerfest-spiel in zweien acten aus Goethes und einiger epigonen werken zusammengest..ohlen von N. E. M. O. (der verfasser ist oberl. dr. v. d. Velde-Görlitz.)

Digitized by Google

Vierte allgemeine sitzung, sonnabend den 5 october vormittags 10½ uhr.

Der zweite vorsitzende, director dr. Eitner eröffnet dieselbe mit geschäftlichen mitteilungen, die jugendspiele betreffend. zu dieser sache erhält herr directionsrat v. Schenckendorff das wort, um das charakteristische und wesentliche der jugendspiele kurz zu beleuchten; namentlich betont er die auszerordentliche hingabe der schüler und die freundliche teilnahme der bevölkerung an den spielen.

Nach weiteren geschäftlichen mitteilungen spricht dr. O. Rossbach-Breslau über das Dianaheiligtum in Nemi.

Das städtchen Nemi mit gleichnamigem see, die perle des Albanergebirgs, besasz einen alten, sehr gefeierten cult der Diana, der mit merkwürdigen bräuchen verbunden war. zum nemus Dianae oder n. Aricinum zogen processionen von bekränzten frauen mit fackeln in den händen; daselbst war auch das bundesheiligtum einer groszen anzahl latinischer gemeinden; der priester der göttin (rex Nemorensis) war ein flüchtiger sklave, der seinen vorgänger im zweikampf erlegt hatte.

Antiken wurden in der gegend von Nemi schon früh gefunden. die fundamente eines tempels wurden bei einer ausgrabung entdeckt, die im anfang des 17n jahrhunderts durch den cardinal Lelio Biscia angeregt worden war. neue ausgrabungen wurden in den jahren 1787—96 angestellt, bei denen namentlich statuen und reliefs entdeckt wurden; eines der bekanntesten stücke ist ein archaisches marmorrelief mit der tötung des Aigisthos und der Klytaimnestra durch Orestes. fast hundert jahre später (1884) wurde man durch entdeckung einiger heidnischer und altchristlicher gräber auf der ostseite des sees wieder auf Nemi aufmerksam. obgleich man jedoch bei den ausgrabungsarbeiten nicht recht systematisch zu werke gieng und die funde teilweise verstreut und in englische und amerikanische sammlungen übergegangen sind, kann man sich doch jetzt ein ziemlich anschauliches bild von dem nemus Dianae machen.

Eingehend beschreibt sodann redner die lage des sees und des tief unten an demselben liegenden heiligtums. die tempelarea hat eine ausdehnung von 45000 quadratmetern und die gestalt eines rechtecks; zu ihr führte am westlichen ufer des sees eine 6,10 m breite strasze herab. die area wird im nordosten und nordwesten durch mächtige substructionen mit 26 nischen in gestalt von rundbogen begrenzt; an diese substructionen lehnt sich eine reihe von neun nischenförmigen bauten an, die wir als alae zu bezeichnen haben; dies sind die hauptfundorte der bei der jüngsten ausgrabung entdeckten gegenstände. von den alae ist namentlich bemerkenswert die des M. Servilius Quartus, deren fuszboden ein sorgfältig ausgeführtes mosaik mit inschrift schmückt. von den in der ala aufgestellten gegenständen sind vier überlebensgrosze marmorhermen und zwei statuen wiedergefunden worden, gut erhaltene leistungen der römischen porträtplastik. die herme der einen frau stellt vermutlich eine priesterin der göttin dar in der ihr zukommenden tracht. nahe der rechten ecke der rückwand war eine 1,15 m hohe männliche statue aufgestellt, die einen unbärtigen mit der toga bekleideten mann in der haltung eines sprechenden erkennen läszt. die ganze reihe der alae musz wohl in republikanischer zeit eingerichtet worden sein; während der bürgerkriege verfiel sie und wurde in der ersten kaiserzeit — darauf weist die statue des Tiberius — wiederhergestellt. in welchem verhältnis die personen, die in der ala ihre hermen und statuen weihten, zum cult der Diana standen, läszt sich nicht sagen. südwestlich von den alae liegen die grundmauern des tempels der Diana, der bis gegen den ausgang des altertums bestanden haben musz; die nordwestliche längsfront liegt der offenen seite der area parallel, während der eingang durch die südöstliche schmalseite gegen-

Digitized by Google

über dem see hindurchführte. der tempel miszt in der länge 30 m, in der breite 15,9 m und zerfällt in drei durch quermauern von einander getrennte teile: vorraum, eigentliches heiligtum und hinterraum.

In den tempel scheint eine anzahl von architekturstücken aus marmor zu gehören; gut erhalten ist ein stück eines sockels, das mit reichem ornamentschmuck versehen ist, sowie vier grosze fragmente eines geison. andere stücke sind aus terracotta; unter denselben verdienen namentlich vier mit reliefschmuck versehene stirnziegeln vom dache des tempels erwähnung, die im einzelnen genauer vom redner erläutert werden. auch decorative sculpturen aus thon waren an dem tempel angebracht, wie die auffindung einer groszen anzahl terracottareliefs der sog. campanaschen gattung beweist.

Hinter der nordwestseite des tempels sieht man eine runde basis, zu der drei stufen hinaufführen; an der westseite sind die basen von zwei säulen gefunden worden; vor der südseite haben sich reste einer baulichkeit aus opus quadratum erhalten; östlich hiervon zog sich eine lange säulenhalle hin.

Bei der freilegung der area ist eine auszerordentlich grosze anzahl der verschiedenartigsten kunstgegenstände ans licht gefördert worden. die zahl der gröszeren marmorsculpturen ist verhältnismäszig gering: hervorzuheben ist die in manchen partien zerstörte statue des Tiberius, die den kaiser überlebensgrosz in noch jugendlichem alter zeigt. besser erhalten ist die doppelherme zweier männlicher wassergottheiten, ein weihgeschenk der Diana. die herme selbst scheint eine decorative sculptur ohne besondere beziehung auf den cultus zu sein. erwähnenswert ist ferner ein bärtiger männlicher idealkopf, der einige ähnlichkeit mit gewissen nachlysippischen Zeustypen zeigt; von geringerer arbeit dagegen ist der verwitterte porträtkopf eines ältern unbärtigen mannes sowie die torsen zweier weiblicher statuen.

Dasz in Nemi die simulacra fictilia zur ausschmückung der bauten verwendet wurden, beweist eine beträchtliche anzahl von bruchstücken überlebensgroszer thonstatuen. am besten ist erhalten ein weiblicher idealkopf, der flott und geschickt ausgeführt ist. in andern fragmenten liegen uns vielleicht reste von wagengruppen oder reiterstatuen vor.

Grosz ist die zahl kleinerer terracotten, die nach material und technik in zwei classen zerfallen. die stücke der ersteren, die ziemlich groben dunkelroten oder braunen thon und wenig sorgfältige ausführung zeigen, stehen im engsten zusammenhang mit dem cultus der Diana; sie sind sämtlich producte localer technik. die stücke der andern classe sind entweder aus Campanien eingeführt oder mit anlehnung an von dort stammende vorbilder gearbeitet; das material dieser meist kleineren stücke bildet feinerer bräunlicher oder rötlicher thon. auch kleinere bronzestatuetten sind durch die ausgrabungen ans licht gebracht worden, deren höhen zwischen 0,16 und 0,075 m schwanken. am häufigsten ist in dieser gattung Diana dargestellt, einmal kommt Minerva vor, ziemlich häufig begegnet die darstellung eines jünglings, der mit tierfell oder chlamys bekleidet ist. in diesem typus hat man wohl nicht den altitalischen Virbius zu erkennen, sondern einfach einen adoranten. auch bronzegerät, schalen, krüge, beschläge und henkel von vasen, würfel u. ä. sind in menge ausgegraben worden.

Bezeugt ist, dasz das nemus Dianae zu den reichsten heiligtümern ganz Italiens gehörte. bestätigt wird diese thatsache durch die grosze anzahl von münzen, die daselbst gefunden worden sind. fast alle arten des aes rude und von republikanischen geldstücken sind vertreten, auch münzen campanischer prägung sowie endlich münzen aus der kaiserzeit von Augustus bis Constantin.

Nachdem redner sodann noch der zahlreichen, für genauere kenntnis des nemus und seines heiligtums so wichtigen inschriften erwähnung gethan, schlosz er seine anregenden ausführungen, die der versammlung

Digitized by Google

durch eine reihe von instructiven abbildungen erläutert wurden, mit der bemerkung, dasz der tempel in Nemi nicht nur ein heiligtum von localer bedeutung gewesen sei, sondern vielmehr ein religiöser mittelpunkt für ganz Italien, in späterer zeit sogar für das ganze römische reich.

Hierauf erhält herr oberlehrer dr. O. E. Schmidt aus Dresden das wort zu seinem vortrage: 'M. Iunius Brutus der Cäsarmörder'.

Die biographie Plutarchs, ein parteibericht der verwandten und freunde des Brutus, ist von der modernen wissenschaft nicht mit der nötigen kritischen vorsicht benutzt worden; namentlich ist der politische charakter des Brutus zu günstig beurteilt worden. die bezeichnung eines 'ehrenwerten mannes' verdankt er Shakespeare. aber auch an widersprechenden angaben zeitgenössischer römischer schriftsteller fehlt es nicht, die dem idealen bilde des mannes abbruch thun; ein ausgleich der entgegenstehenden ansichten ist ein noch ungelöstes problem.

Brutus, der plebejischen nobilität entstammend, verlor im zarten alter den vater; die mutter Servilia, eine klugberechnende mätressennatur, leitete seine erziehung. zum hoffnungsvollen jungen Cäsar stand sie, in zweiter ehe mit Iunius Silanus vermählt, in intimem verkehr. die der ehe entsprossenen zwei töchter gerieten nach der mutter. die ganze sphäre des hauses war also dem gedeihen einer idealen gesinnung nicht günstig. dem gerücht, dasz Brutus ein sohn Cäsars gewesen sei, ist nicht glauben zu schenken; es ist dies vielmehr eine legende von politischer tendenz.

In eine öffentliche angelegenheit war Brutus zuerst im consulatsjahre Cäsars verwickelt, indem er eines mordplanes gegen Pompeius bezichtigt war. darauf studierte er in Athen und Rhodos. den grund zu einem einträglichen wuchergeschäfte legte er in Cypern, beauftragt die einziehung der schätze des königs Ptolemaeus zu überwachen. unmittelbar darauf borgte er, nach Rom zurückgekehrt, den Salaminiern auf Cypern 50 Talente gegen 48% jahreszins. 53 betrieb er sein geschäft in Cilicien. als Cicero 52 zum nachfolger des Appius Claudius Pulcher designiert wurde, strebte Brutus nach der freundschaft mit ihm aus egoistischen motiven, um die asiatischen schuldner weiter auszubeuten. Brutus schob stets agenten vor, um sich nicht zu compromittieren. dieselben hatte er sogar als officiere im römischen heere eingeschmuggelt. den scheuszlichkeiten in Cilicien machte Cicero energisch ein ende. Brutus scheute sich jedoch nicht, als Cicero über das gebaren des agenten Scaphius gerechten unwillen äuszerte, sich selbst als den unternehmer zu bekennen; mit dem gebieterischen tone des aristokraten trat er dem bürgerlichen redner gegenüber. als im jahre 50 Brutus von neuem Cicero in unverschämter weise verlegenheiten bereitete, sagte dieser sich von ihm los: ein glück, wenn er bei dieser ansicht geblieben wäre! — Im sommer oder herbst desselben jahres finden wir Brutus in Cilicien mit wucher beschäftigt; auf den mahnruf seines oheims Cato kam er in das Pompejanische lager, kurz vor der schlacht bei Pharsalus. an Pompejus schlosz er sich an in der hoffnung, dasz dieser siegen werde und er unter ihm, dem inhaber des grösten provinzialen wuchergeschäfts, dann sein geschäft schwunghafter betreiben könne als unter dem volksfreundlichen Cäsar. seine selbstsucht läszt die gemeine art des übertritts zu Cäsar erkennen; ihm verriet er auch, dasz Pompejus vermutlich nach Ägypten sich wenden werde. der scharfblickende Cäsar erkannte in Brutus eine brauchbare persönlichkeit; namentlich wies er ihm die aufgabe zu, mit den republikanisch-aristokratischen kreisen in fühlung zu bleiben und auf die stimmung derselben zu gunsten Cäsars einzuwirken. in den handlungen und äuszerungen des Brutus vor seinem übertritt bis zur verschwörung macht sich ein auffallender widerspruch geltend. einerseits war Brutus eng verbunden mit männern von echt republikanischer gesinnung, anderseits hielt er sich, so lange Cato noch lebte, von diesem fern. dasz er zu den günstlingen Cäsars zählte, liesz er

Digitized by Google

gelegentlich merken; auch schriftstellerisch trat er für ihn auf. war nun Brutus republikaner oder Cäsarianer? seine republikanische gesinnung hat er offen zur schau getragen; unmöglich konnte ihm aber Cäsar das verbleiben bei der republikanischen partei verstatten, da der Cäsarismus keine abweichende staatslehren neben sich dulden kann. im einverständnis mit Cäsar also musz Brutus die republikanische maske getragen haben, als 'berichterstatter' und 'vermittler'. die richtigkeit dieser annahme läszt sich einigermaszen erweisen aus dem verhältnis des Brutus zu Cicero.

Vermutlich auf Cäsars veranlassung schrieb Brutus im sept. 47 an Cicero jenen brief, in dem er in der form eines programms der republikanischen mittelpartei, um sie zu gewinnen, gewisse aussichten eröffnete. in Cicero erkannte nemlich Cäsar mit recht die lauterste und einfluszreichste persönlichkeit dieser kreise. den Brutus betrachtete Cicero seitdem als den wiedererwecker seiner schlummernden muse und widmete ihm dankbar den besten teil seiner neuen schriften, abgefaszt im stolzen freimut des republikaners, durchdrungen von trauer um die entschwundene staatsform; aber auch so gab man Cicero noch nicht auf. vergebens bemühte man sich Cicero nach Catos tod zu gewinnen; aber trotz des Brutus brieflicher mahnung und warnung vor republikanischen gefühlsäuszerungen geriet auch sein Cato durchaus republikanisch. somit war es klar, dasz Ciceros publicistisches talent für Cäsar nicht zu gewinnen war. deswegen begann gegen Ciceros Cato ein preszfeldzug der Cäsaristischen publicisten. da die herabsetzung Ciceros in der öffentlichen meinung einer persönlichkeit übertragen werden muste, die nicht als von Cäsar beeinfluszt gelten konnte, wählte man Brutus. dessen Cato ist weniger eine lobschrift auf den märtyrer der republikanischen sache als eine tendenzschrift gegen Cicero, in der seine staatsmännische thätigkeit misgünstig besprochen ist; gleichzeitig wurde auch Cäsar von dem verdachte der teilnahme an der Catilinarischen verschwörung gereinigt. diese schrift kann nur auf Cäsars veranlassung veröffentlicht sein. Ciceros verstimmung hob sich, als Brutus sich, nachdem er sich von Claudia geschieden, mit Catos tochter Porcia in zweiter ehe vermählte; diese ehe erschien dem beweglichen Cicero als eine republikanische, die er sogar in einer lobschrift auf Catos schwester Porcia feierte. die ernüchterung erfolgte jedoch bald, als Brutus von neuem im fahrwasser des Cäsarismus segelte; Cicero verkannte jedoch das gemeine strebertum des mannes und entschuldigte ihn harmlos mit der ungunst der zeit; schlieszlich wurde er an dem republikaner Brutus doch irre.

Zu den verschwörern wider seinen herrn kam Brutus, der vierzigjährige mann, wohl nicht infolge eines plötzlichen umschwungs zu einer idealen denkweise (kaum wurden in ihm die stimmen der ahnherrn lebendig, wie Ranke meint); schwerlich hat ihn lediglich Cassius verführt. da Cäsar ohne leibeserben war, richtete Brutus lüstern seine augen auf den thron, bestärkt durch seine mutter Servilia; aus diesem kreise stammt wohl auch die legende, dasz Brutus Cäsars sohn gewesen sei.

Die pläne des Brutus und der Servilia wurden aber im herbst 45 durch die erscheinung Octavians durchkreuzt, den Cäsar nach der heimkehr aus Spanien in seinem testamente adoptierte.

Cäsars wille trat auch sonst deutlich hervor, trotz der geheimhaltung des testaments. in dieser zeit mag Brutus auf den gedanken gekommen sein, die zerstörung seiner hoffnungen durch blut zu rächen. in diesen plänen begegnete er sich mit seinem unzufriedenen und misgestimmten schwager Cassius; über sechzig unzufriedene beamte und generale schlossen sich ihrem bunde an. das haupt der verschwörung wurde Brutus, der wegen seiner persönlichen verhältnisse, seiner höheren bildung, seines namens und seiner beziehungen zu Cato am ehesten zum republikanischen aushängeschilde geeignet war. nach vollführter

Digitized by Google

greuelthat eilte Brutus im herbst 44 nach Macedonien, Cassius nach Syrien. Cicero, der einige zeit in das unvermeidliche der herschaft Cäsars sich gefügt und sogar die groszen und edlen eigenschaften Cäsars bewundert hatte, beschlich nach der ermordung Cäsars eine fast fanatische begeisterung für die 'befreier'; aber auch hier folgte bald die ernüchterung, als die militärdespotie des Antonius sich geltend machte. in Velia (Unteritalien) kam Cicero von neuem mit M. Brutus zusammen; in Cicero erkannte jetzt dieser ein treffliches rüstzeug gegen Antonius, der es verschmäht hatte, mit Cäsars mördern zu pactieren; er suchte ihm einzureden, dasz er geeignet sei, den widerstand gegen Antonius zu organisieren. Cicero sah nicht ein, dasz er nur für seinen verführer die kastanien aus dem feuer holen sollte; er fühlte sich berufen, noch einmal die 'republik der anständigen leute' aufzurichten. am 2 sept. hielt er seine erste philippische rede, weniger gegen als an Antonius, ohne irgend welchen einflusz auf denselben zu gewinnen; von seiten des Antonius erfolgte am 19 september eine rede voll gift und galle. durch seine zweite philippische rede gewann Cicero den jungen Cäsar Octavianus als schützer der aristokratie und des senats. als darauf M. Brutus bestätigung seiner herschaft in Illyrien, Macedonien und Griechenland, nach besiegung des C. Antonius, wünschte, warf Cicero für ihn sich in der glänzenden zehnten philippischen rede mit groszem erfolg in die bresche. zum danke für diese bemühungen liesz ihn Brutus, den es nicht nach dem westen zog, durch dessen wesen überhaupt ein auffallender gräcismus gieng, schnöde im stich. nur vor einem angriff von westen wollte er sich sichern durch ein abkommen mit den imperatoren des westens; möglicherweise war eine vorläufige viermännerherschaft — Antonius und Lepidus im westen, Brutus und Cassius im osten — geplant. diese vermutung stützt sich auf einen von einem gewissen Qu. Pilius Celer dem senate überreichten brief, den man aber, um die schmach der fahnenflucht von Brutus abzuwenden, für gefälscht erklärte und für ein manöver der gegenpartei hielt. seit dieser zeit beginnt der zusammenhalt zwischen Cicero und Brutus sich zu lösen. dadurch aber, dasz Cicero, immer noch fügsam gegen Brutus, alle hebel in bewegung setzte, um Octavians bewerbung um das consulat zu verhindern, beraubte er sich seiner letzten stütze. dieser setzte mit macht seine absichten durch. Brutus, in dringendster form aufgefordert, mit einem heere zu erscheinen, versagte seine hilfe, obgleich er mit erfolg die sache des senats hätte vertreten können; er liesz Cicero, ein opfer seiner treulosigkeit, kalten blutes sterben. Brutus zog nach Asien und hauste daselbst mit unerhörter willkür, nicht minder wütete sein genosse Cassius in Syrien und auf Rhodos. Cassius fiel in der ersten schlacht bei Philippi, Brutus endete nach der zweiten im gebirge durch selbstmord. seine asche wurde seiner mutter Servilia übersandt; das vom rumpfe getrennte haupt aber, welches zur sühne neben Cäsars bildsäule ausgestellt werden sollte, entrisz eine welle dem fahrzeug.

Brutus war ein anmaszender, habgieriger aristokrat ohne politische prägung; er diente Pompejus und Cäsar lediglich aus egoistischen motiven; die groszartigen eigenschaften, der umfassende blick seines meisters, sein verständnis für sociale reform geht ihm völlig ab. nicht unter die groszen Cäsaren des altertums gehört er, sondern unter die kleinen italienischen fürsten der renaissance, mit denen er viele züge gemein hat. mit unrecht feierte ihn Griechenland und das kaiserliche Rom als einen republikaner; nicht ihn selbst, sondern einen 'wesenlosen begriff' feierte auch Petrarca und Michel Angelo; dichterisch verklärt wurde er durch Shakespeare. in wahrheit verdient jedoch diese truggestalt, dasz der schleier ihr vom angesicht gerissen werde. —

Der vorsitzende dankt für die prächtige darstellung des gewählten gegenstands, die unzweifelhaft neue anschauungen über den charakter des Brutus ergeben habe. darauf spricht derselbe den herren rednern

Digitized by Google

insgesamt aufrichtigsten und innigsten dank aus für die reiche mannigfaltigkeit sowie für die vortrefflichkeit des inhalts ihrer vorträge.

Nachdem sodann die sectionsvorstände ihre berichte erstattet haben, ergreift der zweite präsident herr director, dr. Eitner das wort zu einer schluszansprache:

Köstliche tage und stunden geistigen genusses und geselligen verkehrs liegen hinter uns; manche frage von wissenschaftlichem interesse und pädagogischer bedeutung ist besprochen und gefördert worden. mit freuden constatiert redner, dasz die erörterung gewisser brennenden fragen des socialen lebens, wie 'einheitsschule', 'gleichstellung der realgymnasien mit den humanistischen gymnasien', 'reform des höheren schulwesens' von den verhandlungen ferngeblieben ist; derartige fragen erhitzen nur die gemüter, ohne die sache selbst zu fördern.

Besorgnis erregen musz aber die wahrnehmung, dasz die sogen. gelehrten fächer überfüllt sind, bei allen, denen das ansehen und die hebung der gelehrten berufskreise am herzen liegt. anknüpfend an die statistischen untersuchungen von prof. Lexis-Göttingen und an die schrift von Conrad 'die universitätsstudien in Deutschland während der letzten 50 jahre', wies redner auf den ungesunden, den natürlichen verhältnissen nicht entsprechenden zudrang zur universität hin und bezeichnete die besorgnis vor einem gebildeten proletariat als durchaus berechtigt, im gegensatz zu der von prof. Gerhard-Berlin in seiner rectoratsrede entwickelten auffassung. die dadurch erwachsende gefahr läszt sich nicht lediglich theoretisch beseitigen; die lösung dieser frage steht vielmehr im innigsten zusammenhang mit einer reform des gesamten höheren schulwesens.

Nachdem sodann redner den teilnehmern ein inniges lebewohl zugerufen und dem wunsche, dasz allen die in Görlitz verlebten tage in freundlicher erinnerung bleiben möchten, in herzlichen worten ausdruck verliehen hatte, erklärte er die vierzigste versammlung deutscher philologen und schulmänner für geschlossen.

Herr dir. dr. Stier-Zerbst dankt allen, die zu dem glänzenden erfolge der versammlung beigetragen haben, vornehmlich aber den beiden herren präsidenten. redner, beinahe seit 40 jahren besucher der versammlungen, weisz die mühen dieses amtes durchaus zu ermessen; er schlieszt mit dem wunsche, es möge den herren präsidenten noch lange vergönnt sein, in frische und rüstigkeit zu wirken.

Die versammlung gibt im anschlusz an die worte des redners ihrem dank ausdruck durch erheben von den plätzen.

Am nachmittag fand auf dem groszen städtischen turnplatze an der heiligen-grabstrasze unter zahlreicher beteiligung von seiten der mitglieder der versammlung die vorführung der jugendspiele statt, welche ein glänzendes zeugnis ablegte von der gewissenhaften pflege, die man hierorts diesem zweige der jugendbildung zu teil werden läszt.

(fortsetzung folgt.)

GÖRLITZ. HODERMANN.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

8.

JOHN MILTON ÜBER ERZIEHUNG.

aus dem englischen übersetzt und mit lebensskizze Miltons sowie anmerkungen versehen.

Vorwort des herausgebers.

Der im folgenden dem publicum vorgelegte kleine tractat Miltons hat einen berechtigten anspruch auf interesse aus mehrfachen gründen: erstens weil er im zeitalter der realphilosophie der erste vorstosz seitens der erziehungstheoretiker gegen den mittelalterlichen die schulen noch beherschenden nominalismus und formalismus war, und zweitens weil er deutlich verrät, wo Locke später seine ideen angeknüpft hat; auszerdem noch wegen seiner persönlichen bezüge auf Samuel Hartlieb und Amos Comenius. und wäre alles dies nicht zu gunsten unseres schriftchens vorhanden, so müste es doch als ein gewinn erscheinen, einmal wieder einem charakter zu begegnen, der furchtlos und unentwegt der charakterlosigkeit den krieg erklärt, wo immer und in welcher form auch immer er ihr begegnet, und dessen höchstes ziel in der erziehung ihm nun auch ist, charaktere zu bilden. dasz unser schriftchen in seiner befürwortung der verknüpfung von sprach- und sachunterricht, in seiner betonung der leibesübungen u. a. m. ein actuelles interesse hat, sollte für die geschichte der pädagogik nicht allein maszgebend sein. bis jetzt scheint die letztere aber mehr eine geschichte der pädagogen, als der pädagogischen ideen zu sein, und hinter dem dichter Milton sucht natürlich niemand den erzieher. und so kennt denn K. v. Raumers geschichte der pädagogik Miltons reformgedanken gar nicht, K. Schmidts grosze geschichte der pädagogik dieselben nur aus zweiter hand.

So kam es, dasz ich vor nunmehr zehn jahren eine herausgabe des werkchens plante und die arbeit auch begann, dann aber durch persönliche verhältnisse und ganz heterogene arbeiten davon abkam, bis ich sie vor drei jahren bei gegebener musze zum abschlusz brachte. schon im jahre 1858 hatte dr. Zelle in einem Cösliner gymnasialprogramme eine offenbar mit liebe gefertigte übersetzung gegeben, die aber — das gewöhnliche schicksal derartiger arbeiten — unbekannt geblieben war. sodann hat sie aufnahme gefunden in die gesamtübersetzung der prosaischen schriften Miltons von W. Bernhardi (Berlin 1874—1879. 3 bde.).

Digitized by Google

Ich habe meine vorgänger gebührend benutzt, aber eine reihe meiner anmerkungen thut, wie ich hoffe, zweifellos dar, dasz mir viele stellen den sinn verfehlt zu haben scheinen. meine übersetzung behauptet trotz ihnen eine volle selbständigkeit. Miltons prosa ist zuweilen so dunkel, so reich an gräcismen, latinismen, anakoluthen usw., dasz sie dem übersetzer manche nusz zu knacken gibt. ich hoffe, dasz es mir gelungen ist, die gedanken unseres schriftstellers in einem wirklichen deutsch wiederzugeben. ich habe den text, da eine kritische ausgabe der prosaschriften Miltons nicht existiert, von folgenden drei ausgaben benutzt:

1) a complete collection of the historical, political and miscellaneous works of John Milton, both english and latin. with some papers never before published. Amsterdam 1698. 3 vols. folio.

2) Milton. I. prose works. II. poetical works. (with an introductory review by Robert Fletcher.) London, Westley and Davis, Stationers' court. 1835. lex. 8.

3) the schoolmaster: essays on practical education, selected from the works of Ascham, Milton, Locke and Butler; from the quarterly journal of education and from lectures delivered before the American institute of instruction. 2 vols. 8. London, Charles Knight. 1836.

Für die lebensskizze Miltons bin ich dem schönen werke von Alfred Stern 'Milton und seine zeit. Leizig, Duncker und Humblot. 1877—1879. 2 teile in 4 bänden' zu dank verpflichtet. vgl. auszerdem die sehr lesenswerte darstellung von G. Liebert 'Milton. studien zur geschichte des englischen geistes. Hamburg, O. Meissner. 1860. 8.'

Eine würdigung von Miltons prosaschriften hat der historiker Georg Weber gegeben in Raumers historischem taschenbuch für 1852 und 1853. Miltons pädagogik speciell ist in den letzten jahren in zwei gymnasialprogrammen behandelt worden: von Dadelsen (Gebweiler 1885) und von Faulde (Ratibor 1887).

Miltons leben und schriften,

im besondern seine abhandlung über erziehung.

John Milton wurde geboren am 9 december 1608 zu London, als sohn eines puritanischen notars, der wegen austritts aus dem katholischen bekenntnis von seinen eltern verstoszen und enterbt worden war. der junge Milton erhielt inmitten eines frommen, aber den geistigen freuden der poesie und musik durchaus nicht abgeneigten familienlebens eine vortreffliche erziehung, die von einem hauslehrer begonnen und auf der St. Paulsschule vollendet wurde. im jahre 1624 bezog er die universität Cambridge und verliesz dieselbe 1632 mit dem titel eines magisters der sieben freien künste. die in diesen acht jahren gemachten erfahrungen über die verrohung der geistlichkeit, nach der seite ihrer religiösen, wie ihrer humanistischen bildung, hatten den jüngling Milton seinem entschlusz, die predigerlaufbahn zu wählen, entfremdet. er kehrte deshalb zu seinen eltern zurück, die sich einen landsitz erworben hatten und teilte dort für eine reihe von jahren seine zeit zwischen dem ernsten studium der classischen schriftsteller und ritterlichen leibesübungen.

Das poetische talent Miltons, schon während der universitätsjahre hervorgetreten und in anspruch genommen für gelegenheitsgedichte, zeitigte auf dem landgute des vaters, in Horton, während

dieser stillen zurückgezogenheit Miltons, die beiden gedichte l'allegro und il penseroso, sowie das maskenspiel Comus. — Obwohl der dichter während der studienzeit und während des sechsjährigen aufenthalts in Horton kenntnisse gesammelt hatte, die sowohl bezüglich ihres umfangs, als auch bezüglich ihrer gründlichkeit das damals übliche masz erheblich überstiegen, und zwar nicht nur im gebiete der alten und neueren sprachen und der theologie, sondern auch — abweichend von der damaligen gepflogenheit — in den realien, glaubte er doch seine bildung nicht abgeschlossen, bevor er nicht das land gesehen und bereist hätte, von wo eine neue blütezeit der classischen bildung ausgegangen war, nemlich Italien. von seinem verständigen vater, der seiner lebensgestaltung keinen zwang auferlegen wollte, mit den nicht unbeträchtlichen geldmitteln, sowie von den verschiedensten seiten mit empfehlungen an landsleute und gelehrte von ruf versehen, begab sich Milton zunächst nach Paris, wo er unter anderm den berühmten Hugo Grotius kennen lernte, von da über Nizza, Genua, Livorno, Pisa nach Florenz, von da nach zweimonatlichem aufenthalte nach Rom, wo er die gleiche zeit verweilte, machte einen ausflug nach Neapel, hielt sich abermals zwei monate in Rom, auf der rückreise wieder in Florenz, dann in Bologna und Venedig auf, um über Genf in die heimat zurückzukehren, wo er nach einer abwesenheit von fünfzehn monaten wieder eintraf. sowohl in Florenz, wie in Rom und Neapel trat er mit berühmten männern auf dem gebiete der litteratur und gelehrsamkeit in verbindung oder lernte sie doch kennen, nahm teil an den damals florierenden litterarischen akademien oder gesellschaften und wurde wiederholt wegen seiner bedeutenden sprachkenntnisse, überhaupt seiner gelehrsamkeit gefeiert, blieb auch mit einigen derselben noch lange jahre nachher im briefwechsel. was ihn von Italien forttrieb, waren die unterdessen in seinem vaterlande ausgebrochenen unruhen. er sagt darüber selbst in einer seiner spätern schriften*: 'ich hielt es für schlecht, zum vergnügen im auslande umher zu reisen, während meine mitbürger daheim für die freiheit fochten.'

Kaum in der heimat angelangt, trat er mit einer schrift gegen die bischöfe in die politische arena ein, und sein bestes mannesalter ist der teilnahme an den politischen kämpfen gewidmet gewesen.

Eine im jahre 1643 geschlossene ehe wurde für Miltons leben von entscheidender bedeutung. der umstand nemlich, dasz bereits vier wochen nach der eheschlieszung seine frau ihn verliesz und trotz wiederholter mahnungen nicht zu ihm zurückkehrte (erst 1645 fand die wiederversöhnung statt), veranlaszten Milton zu seinen vier berufenen schriften über die ehescheidung, in welchen er eine reform der darauf bezüglichen gesetze anstrebte, derart, dasz der mann befugt sein sollte, eine ihm nicht zusagende frau zu entlassen und an

* 'zweite verteidigung des englischen volkes.'

Digitized by Google

ihrer stelle eine andere zu wählen. jene schriften erweckten ihm viele gegner und sind von geringer positiver wirkung gewesen, da sie nur die eignen schicksale des verfassers zum rückhalte hatten. im jahre 1639 war Milton nach London übergesiedelt, wo sich aus dem unterrichte seiner neffen eine privatschule entwickelte, die zunächst die mittel zur bestreitung des lebensunterhaltes zu liefern hatte. — Obgleich in dem kampfe zwischen könig und parlament auf der seite des letztern stehend, trat er doch der mächtigen körperschaft im jahre 1644 mit seiner schrift: 'Areopagitika. eine rede für die freiheit der presse' entgegen, dem besten, was je für die aufhebung der censur geschrieben worden ist. allerdings machte er auf das parlament keinen eindruck und wie ironie des schicksals scheint es, dasz er später eine zeit lang das nebenamt eines censors auszuüben gezwungen war. — Kurz nach seiner rückkehr nach London mag Milton auch mit Samuel Hartlieb bekannt geworden sein, dem adressaten seines kleinen tractats 'über erziehung', welcher letztere 1644 im druck erschien. das folgende jahr brachte eine sammlung seiner gedichte.

Infolge einer schrift 'über das lehnsbesitztum der könige und obrigkeiten', die während Karls I gefangenschaft geschrieben, aber erst nach dessen hinrichtung (1649) veröffentlicht wurde, wurde Milton in den dienst der republik gezogen, indem ihn das parlament, das sich im diplomatischen verkehr der lateinischen sprache bediente, zum staatssecretär des auswärtigen ernannte. nun folgten rasch hinter einander diejenigen politischen schriften, die ihres gegenstandes wegen im auslande das gröste aufsehen hervorriefen. kurz nach Karls I tode nemlich erschien ein dem könige selbst zugeschriebenes buch: 'Eikon Basilike. das abbild seiner majestät in ihrer verlassenheit und ihren leiden.' sofort gab Milton eine widerlegung desselben in seinem 'Eikonoklastes. antwort auf ein buch unter dem titel: Eikon Basilike.'

Als dann 1649 von dem Franzosen Salmasius, professor an der universität Leyden, ein buch unter dem titel: 'defensio Caroli I' (verteidigung Karls I) erschien, glaubte das parlament eine widerlegung desselben veranlassen zu müssen und beauftragte damit Milton. seine schrift, die den titel führt 'verteidigung des englischen volkes' (defensio populi Anglicani), ist ein wenig rühmliches zeugnis für seine fähigkeit, auch dem gegner achtung zu teil werden zu lassen, denn sie besteht zu einem guten teil aus auszerordentlich heftigen angriffen auf den charakter, die gelehrsamkeit und persönliche verhältnisse des gegners. — Im jahre 1652 erblindet, wurde er doch in seiner stellung belassen und bekleidete dieselbe bis zum ende des protectorats. im jahre 1652 wurde ihm seine erste frau, die ihm mehrere kinder geboren hatte, durch den tod entrissen.

Eine zweite ehe wurde gleichfalls, nach kaum zweijähriger dauer, durch den tod gelöst. — Der durch eine neue schrift zu

gunsten Karls I wieder erneute streit wurde seinerseits in zwei weiteren schriften aufgenommen. In den jahren 1659 und 1660 erschienen hingegen zwei rein publicistische schriften: 'von der weltlichen macht in kirchlichen angelegenheiten' und 'der gerade und leichte weg zur herstellung einer freien republik und deren vortrefflichkeit im vergleich mit den nachteilen und gefahren der wiederzulassung des königtums'. die letztere vermochte die restauration der Stuarts nicht zu hintertreiben, welche wenige jahre später mit dem einzug Karls II in London erfolgte.

Nachdem Milton hatte erleben müssen, dasz seine zwei hauptschriften gegen das königtum öffentlich verbrannt wurden und er auch für einige monate gefangen gesessen hatte, lebte er hinfort in gänzlicher zurückgezogenheit und nahm in dieser ihm aufgezwungenen musze die dichterischen pläne seiner jugendzeit, unter anderm den eines epos wieder auf. so erschienen denn 1667 'das verlorene paradies', und 1671 die fortsetzung 'das wiedergewonnene paradies', letzteres zugleich mit der nach antiken mustern angelegten tragödie: 'Samson Agonistes', welche letztere den groszen Händel zu seinem gleichnamigen oratorium begeisterte. nachdem er noch mehrere wissenschaftliche schriften, unter anderm (offenbar im anschlusz an seine über den sprachunterricht früher gemachten andeutungen) eine lateinische grammatik in gedrängter fassung herausgegeben hatte, starb er am 8 november 1674, mit hinterlassung einer dritten frau, mit der er sich 1663 verbunden hatte.

Miltons tractat über erziehung, obgleich dem umfang nach die geringste seiner schriften, birgt doch eine fülle noch heute beherzigenswerter gedanken. wenngleich der impuls zur veröffentlichung desselben auf Hartlieb zurückzuführen ist, so ist doch das thatsächlich neue darin eine frucht der eignen lernzeit und der eignen jahrelang ausgeübten lehrthätigkeit Miltons. wie in allen schriften des letztern steckt auch in dem kleinen tractat zunächst eine reiche polemik gegen veraltete und verrottete unterrichtsmethoden, gegen die unwissende und trotzdem zelotische geistlichkeit, gegen käufliche staatsmänner, untaugliche heeresleiter und unfähige redner. bei seinen positiven ausführungen gibt er — abgesehen von der rein äuszerlichen gestaltung des unterrichts — nur das, was er an seiner eignen person erfahren, und fordert nur das, was er aus seinem eignen selbst zu machen gewust hat. und das ist allerdings ein höchstes, nicht zwar in dem sinne, wie es Goethe gelang, aber doch ein höchstes innerhalb der schranken der puritanischen weltanschauung. schon aus seiner biographie erfahren wir, wie sehr es sich Milton hat angelegen sein lassen, seine persönlichkeit im sinne der alten harmonisch auszubilden.

Dasz ihm bei diesem inneren drange nach vervollkommnung der geistlose formalismus des damaligen unterrichts — bei welchem, nach seinem ausdruck, 'entweder leere worte oder aber solche that-

sachen gelernt werden, die besser ungelernt blieben', und weiter 'auf das blosze zusammenscharren von so viel elendem latein und griechisch sieben oder acht jahre verwendet werden, was sonst mit leichtigkeit und freudigkeit in einem einzigen zu lernen wäre' — nicht entfernt genügen konnte, ist erklärlich. so sehen wir ihn denn auf dem Christ-Church-College sowohl, wie in Horton dem studium der realien nicht minder eifrig ergeben, als dem sprachstudium, denn 'die sprache ist blosz das werkzeug, welches uns der erkenntnis werte dinge zuführt', und sehen ihn endlich die freizeit mit ritterlichen leibesübungen ausfüllen, denn diese werden die jungen leute 'gesund, gewandt und bei guter brust erhalten, sie grosz und schlank machen und sie mit einem ritterlichen furchtlosen mute erfüllen, der mit der zeit wohl zu einer gediegenen, heroischen gesinnung werden und sie zum hasz gegen unrechtthun aus feigheit führen wird'. Milton war mit seiner betonung des studiums der realien nicht der erste gewesen. das zeitalter der entdeckungen und erfindungen war noch nicht vorüber und Francis Bacon, der grosze philosoph dieses zeitalters, brauchte nur zusammenzufassen, was alle erleuchteten geister jener zeit erfüllte oder doch ahnungsvoll beschäftigte.

Wie das ziel der Baconschen philosophie ein durchaus praktisches ist ('wissen ist macht'), wie er 'nur für den nutzen und die grösze der menschheit neue grundlagen sucht', so ist bei Milton 'eine vollendete und edle erziehung nur diejenige, die einen mann in stand setzt, alle seine häuslichen und öffentlichen pflichten im krieg und frieden auf gehörige, gewandte und hochherzige weise zu erfüllen'. um den schülern diese kenntnis der realen dinge, die aber die grundlage bilden, um 'zur klaren erkenntnis gottes und der unsichtbaren dinge' zu gelangen, zu verschaffen, muste bei dem damals im sprachunterrichte herschenden system raum erst geschaffen werden und dies soll, nach Milton, durch einen zweckmäszigen anfangsunterricht geschehen, der nur die hauptsachen ins auge fassen soll, um schleunigst zur lectüre eines zusammenhängenden schriftstellers fortzuschreiten.

Milton, der selbst die kenntnis von fünf bis sechs sprachen besasz, verstieg sich freilich nicht bis zu der geringschätzung und kürze, mit welcher 50 jahre später der grosze philosoph Locke in seinen 'gedanken über die erziehung' die sprachstudien abthut. wohl aber läszt er sich durch seine forderung eines sprach- und realienunterrichts zu der bei dem jetzigen stande der wissenschaften sonderbar erscheinenden forderung verleiten, nicht ein nebeneinander dieser unterrichtsfächer, sondern ein beiderseitiges durchdringen derselben zu fordern, dergestalt, dasz beispielsweise die naturwissenschaften aus Aristoteles, Theophrast, Plinius u. a., die poetik und rhetorik aus den einschlägigen schriften der Griechen und Römer erlernt werden. 'unser zeitalter, welches den grundsatz der arbeitsteilung auf seine fahne geschrieben hat . . . wird die träume des reformlustigen

dichters belächeln. aber es sollte nicht ungerecht in der beurteilung eines «pädagogischen idylls» sein, dessen autor in einer zeit lebte, die so viele zweige der wissenschaft, welche heute hoch entwickelt sind, erst im ansatz sah. es sollte ferner erwägen, dasz das zähe festhalten am hergebrachten auf der einen seite den erzürnten schriftsteller anderseits dazu trieb, seine forderungen auf berücksichtigung der realien so weit als nur denkbar zu fassen. es sollte seinen begeisterten worten dasjenige entnehmen, was noch heute nach mehr als zweihundert jahren nichts an wahrheit verloren hat, und dasjenige entschuldigen, was auf rechnung der unvermeidlichen abhängigkeit des autors von dem geiste seiner zeit zu setzen ist.'* in diesem punkte — verbindung der real- und sprachkenntnis — berührt sich Milton unbewust mit Comenius, dessen schriften er nur dem titel nach kannte, wie seine eignen äuszerungen, sicherlich nicht zur groszen genugthuung Hartliebs, verraten. an dem gleichen punkte setzte später der dichter Abraham Cowley ein, als er sich zur forderung einer bessern unterrichtsmethode erhob.** eine folge der oben erläuterten Miltonschen forderung ist es nun auch, dasz in seinem studienplan kein raum bleibt für die groszen poetischen schöpfungen der Griechen und Römer, sowie seiner eignen landsleute (nur ganz vereinzelt wird die lectüre je einer tragödie des Sophokles und Euripides, sowie diejenige von italienischen lustspielen empfohlen, aber nur um als belege für sittliche conflicte zwischen familienmitgliedern zu dienen), und dasz sie offenbar der privatthätigkeit der schüler überlassen bleiben.

In der energischen hervorhebung der wichtigkeit der leibesübungen berührt sich Milton mit allen groszen pädagogen, besonders mit Montaigne, Locke, Rousseau. Milton eigentümlich — aber bei seiner tüchtigkeit in der kunst des orgelspiels, die er bis an sein lebensende gepflegt hat, durchaus erklärlich, ist die heranziehung der musik für pädagogische zwecke. seinen in beziehung hierauf ausgesprochenen begeisterten worten wird wohl jeder pädagoge freudig zustimmen.

Vor allem aber kam bei Milton das bestreben in betracht, 'zwischen dem nützlichen und dem guten eine brücke zu schlagen; das glühende verlangen, nach dem muster der renaissanceheroen, den ganzen menschen voll und frei auszubilden, leitet seine feder, wie es seinem eignen leben von früh auf die richtung gegeben hatte. Locke hat es nicht verschmäht, sich in vielem bewust oder unbewust Milton anzuschlieszen, die bahnbrechenden pädagogischen reformatoren des achtzehnten jahrhunderts nehmen jenen grundgedanken wieder auf, und ein gröszerer dichter, als er war, hat den folgenden generationen ein leuchtendes beispiel der verwirklichung jenes menschheitsideals hinterlassen' (Stern a. a. o. s. 298).

---

* Stern a. a. o. I 2 s. 297.
** Stern a. a. o. s. 298.

Digitized by Google

Über erziehung.

An herrn Samuel Hartlieb.[1]

Seit lange hege ich die überzeugung, dasz keine absicht oder rücksicht uns mehr antreiben sollten, etwas des andenkens und der nachahmung würdiges zu thun, als einfach die liebe zu gott und zum menschengeschlecht. trotzdem habe ich mich nur durch Eure ernstlichen aufforderungen und Euer dringendes ersuchen — obschon es eine der erhabensten und edelsten absichten ist, die gedacht werden können und obschon an ihrem mangelhaften zustand unser volk zu grunde geht — verleiten lassen, über die umgestaltung der erziehung zu schreiben; denn augenblicklich ist meine aufmerksamkeit zum teil der verfolgung einiger andern gegenstände[2] zugewandt, deren erkenntnis und behandlung für die bereicherung der wahrheit sowohl wie auch für ein rechtschaffenes und friedlicheres leben nur höchst förderlich sein können. und selbst dann würden die gebote irgend einer persönlichen freundschaft mich nicht bestimmt haben, mich so zu zersplittern oder meine früheren pläne hinauszuschieben, begriffe ich nicht auch meinerseits jene Eure ziele und Eure thätigkeit, welche Euch mit der meinigen auch die achtung einer persönlichkeit[3] eingetragen haben, die von einer gütigen vorsehung aus fernem lande hierher gesandt ist, um für unsere insel der anlasz und die anregung zu groszem heile zu werden. und, wie ich höre, habt Ihr

[1] Samuel Hartlieb, aus einer begüterten und vornehmen Elbinger kaufmannsfamilie stammend, brachte den grösten teil seines thätigen lebens in England, besonders in London zu, von wo aus er einen über ganz Europa ausgebreiteten briefwechsel mit den bedeutendsten männern seiner zeit unterhielt und zur klärung zahlreicher wissenschaftlicher fragen und zur förderung humanitärer interessen in uneigennützigster weise und in wahrhaft idealem sinne beizutragen bestrebt war. dieser wissenstrieb und sein lebendiges bedürfnis, gutes zu thun, hatte seine aufmerksamkeit u. a. auch auf den groszen reformator der erziehung Amos Comenius gelenkt; diesem hatte er, in der absicht, den reformgedanken desselben in England einen boden zu bereiten, seitens des englischen parlamentes einen ruf nach England auszuwirken gewust, welchem folgend Comenius denn auch in London erschienen war. da aber neu ausbrechende politische wirren die verwirklichung seiner gedanken in weite ferne zu rücken drohten, so kehrte Comenius sofort nach Deutschland zurück. Hartlieb war auch mit Milton befreundet geworden und hat, wie es scheint, versucht, den dichter und staatsmann für die reformpläne des Comenius zu gewinnen. Die bei diesen mündlichen erörterungen zu tage getretenen originellen ansichten Miltons haben Hartlieb veranlaszt, Milton um niederschrift derselben zu ersuchen, so dasz demnach wie Miltons schriftchen, welches 1644 im druck erschien, deutlich ausweist, Hartlieb der geistige urheber desselben ist. was über Hartliebs leben hat ermittelt werden können, findet sich zusammengestellt in einem lesenswerten aufsatze von Fr. Althaus (historisches taschenbuch, begründet von F. v. Raumer, herausgegeben von W. Maurenbrecher. 6e folge, 3r jahrgang. Leipzig 1884. s. 191—278).

[2] gemeint ist Miltons zweite schrift über ehescheidung.

[3] Comenius.

Digitized by Google

denselben ruf bei männern von durchaus bewährter einsicht und bei einigen von höchstem einflusz unter uns erlangt; nicht zu erwähnen die gelehrte correspondenz, die Ihr in fremden ländern unterhaltet und die auszerordentliche mühe und sorgfalt, die Ihr auf diesen gegenstand sowohl hier bei uns, als jenseits des kanals verwendet habt, sei es, getrieben von dem bestimmten willen gottes, der es so fügte, oder infolge der Euch eigentümlichen naturanlage, was ja gleichfalls gottes werk sein würde. und ich kann mir auch nicht vorstellen, dasz Ihr berühmt und geschätzt, wie Ihr seid, mir mit preisgebung Eures eigenen scharfsinnes, einen unpassenden und überschweren gegenstand aufdringen würdet, wenn nicht die genugthuung, welche Ihr aus jenen gelegentlichen unterhaltungen, in denen wir uns ergangen haben, geschöpft zu haben bekennt, Euch zu der überzeugung gedrängt, ja beinahe genötigt hätte, dasz ich das, was Ihr mir bezüglich dieses gegenstandes ansinnt, über den gegenwärtigen zeitpunkt hinaus — der dessen so sehr bedarf und gleichzeitig für einen versuch, was gott beschlossen hat, so günstig ist — mit gutem gewissen weder verschieben darf noch kann. wie es sich damit auch verhalten mag, ich will mich der göttlichen oder menschlichen verpflichtung, die Ihr mir auferlegt, nicht entziehen, sondern will Eurer aufforderung entsprechend jenen entwurf einer besseren erziehung, wie er mir seit lange im stillen vorgeschwebt hat, sogleich schriftlich aufsetzen, einer erziehung, an ausdehnung und umfang unendlich reicher und doch der zeit nach viel kürzer und den fortschritten nach viel zuverlässiger, als sie bis jetzt üblich gewesen ist. kürze soll mein bestreben sein, denn zuverlässig hat es unsere nation äuszerst nötig, dasz das, was ich zu sagen habe, eher ausgeführt, als ausgesprochen wird. ich werde Euch deshalb mit dem vortrage dessen, was ich in diesem punkte alten berühmten schriftstellern verdanke, verschonen, aber auch das zu untersuchen, was viele neueren januas und didacticas[4] aufgestellt haben — mehr als ich jemals lesen werde — fühle ich mich durch keine neigung veranlaszt. wenn Ihr aber diese wenigen bemerkungen, die einer pflanze gleich aufgeschossen und gewissermaszen der fruchtansatz vieler arbeitsvoller und betrachtungsreicher, der erkenntnis sowohl religiöser, als staatsbürgerlicher verhältnisse gewidmeten jahre sind, als das annehmen wollt, was Euch bei mündlicher erörterung so wohl gefiel, so stelle ich sie hiermit Euch zur verfügung.

Der endzweck der erziehung besteht nun darin, den fall unserer stammeltern dadurch wieder gut zu machen, dasz wir lernen gott recht erkennen und ihn infolge dieser erkenntnis zu lieben, ihm nacheifern, ihm so ähnlich wie möglich zu werden, dadurch, dasz wir unsere seelen mit wahrer tugend erfüllen, was, im verein mit dem

---

[4] zwei hauptschriften des Comenius. die genaueren titel sind: Ianua linguarum reserata. 'das thor der sprachen geöffnet'. 1631; — Didactica magna seu omnes omnia docendi artificium. 'grosze didaktik oder die kunst alle alles zu lehren.'

himmlischen gnadengeschenk des glaubens, die höchste vollkommenheit ausmacht. da nun aber unsere erkenntnis, weil an unsern körper gebunden, sich nur auf wahrnehmbare dinge gründen und wir zur klaren erkenntnis gottes und der unsichtbaren dinge nur dadurch gelangen können, dasz wir der reihe nach die sichtbaren und niederen wesen erforschen, so musz notwendigerweise dieselbe methode bei jeder vernünftigen erziehung befolgt werden. und weil wir sehen, dasz nicht jedes volk erfahrung und überlieferung in einer für jede art wissenschaft genügenden weise gewährt, so werden wir hauptsächlich in den sprachen derjenigen völker unterrichtet, die zu irgend einer zeit am eifrigsten sich der erforschung der weisheit gewidmet haben; so dasz die sprache blosz das werkzeug wäre, welches uns der erkenntnis werte dinge zuführt. und ob auch ein sprachforscher seinen stolz darein setzte, alle sprachen inne zu haben, in die durch die babylonische sprachverwirrung die welt zerfiel und er hätte nicht die ihnen zu grunde liegenden wirklichen dinge ebenso gründlich kennen gelernt, wie ihre sprachlichen bezeichnungen und die sammlungen dieser bezeichnungen, die wörterbücher, so wäre er als gelehrter nicht so hoch zu achten, wie irgend ein freisasse oder ein handwerker, der nur in seiner muttersprache bescheid weisz. hieraus erklären sich die vielen misgriffe, welche den unterricht im allgemeinen so unerfreulich und so erfolglos gemacht haben; erstlich begehen wir den misgriff, auf das blosze zusammenscharren von so viel elendem latein und griechisch sieben oder acht jahre zu verwenden, als sonst mit leichtigkeit und freudigkeit in einem einzigen gelernt werden könnte. und was unser fortschreiten hierin so sehr verhindert, ist der zeitverlust, der — an schulen wie an universitäten — teils durch allzu oft unnötige ferien verursacht wird, teils aus der widersinnigen anforderung an die noch leeren köpfe der kinder erwächst, derzufolge sie gezwungen werden, aufsätze, verse, reden abzufassen, die nur resultate reifster einsicht und die schluszaufgabe eines kopfes sein können, der durch lange lectüre und beobachtung gewählte maximen in sich aufgenommen und eine reiche erfindungskraft sich erworben hat. das sind keine dinge, die man aus jungen gelbschnäbeln herauspressen kann, wie man blut aus der nase preszt oder unreife frucht vom baume pflückt; ganz abgesehen von der schlimmen angewohnheit, die jene annehmen, sich in jämmerlicher weise gegen die griechische und lateinische sprache mit groben anglicismen zu versündigen, die abscheulich zu lesen, aber nicht zu vermeiden sind, auszer nach einem regelmäszig fortgesetzten, verständigen, wohlgeordneten verkehr mit classischen autoren, an denen jene nur nippen; wohingegen, wenn, nachdem einige grundlegende elemente der sprache in gestalt ihrer sicheren formen ihrem gedächtnis eingeprägt worden sind, jene zur anwendung derselben an einigen kurzen gutgewählten büchern, die ihnen ihrem ganzen umfange nach vorgelegt werden müsten, geführt würden, sie dann sofort zur kenntnis des wesens nützlicher dinge und zur fertigkeit und

zwar in der richtigen reihenfolge fortschreiten könnten, was sie bald zur völligen beherschung der sprache bringen müste. dies halte ich für den vernünftigsten und dankbarsten weg der spracherlernung, und für den, bei welchem wir hoffen dürfen, gott am besten rechenschaft über die derselben gewidmete jugendzeit abzulegen.

Und was die übliche methode des unterrichts in den freien künsten betrifft, so halte ich es für einen alten misgriff der universitäten, die sich noch nicht recht erholt haben von der scholastischen dumpfheit barbarischer zeitalter, dasz sie, anstatt mit den leichtesten künsten zu beginnen — nemlich denjenigen, welche für die sinne am faszlichsten sind — ihren jungen, gänzlich uneingeweihten[5] zöglingen gleich beim ersten eintritt die abstractesten lehren der logik und metaphysik darbieten, so dasz jene, die eben erst die untiefen und sandbänke der grammatik hinter sich gelassen haben, wo sie unvernünftiger weise feststeckten, um ein paar worte in jämmerlicher wortstellung sich anzueignen, um nun, mit einem male unter einen ganz anderen himmelsstrich versetzt, mit ihren ballastlosen köpfen in den unergründlichen und ruhelosen tiefen wissenschaftlicher streitfragen umhergeschleudert zu werden und sich abzuquälen —, dasz jene zum allergrösten teil hasz und verachtung gegen den unterricht einsaugen, weil während dieser ganzen zeit geäfft und genarrt von bettelhaften begriffen und armseligem geschwätz, wo sie eine würdevolle und anmutende wissenschaft zu finden erwarteten; bis denn armut oder jugendliche unreife sie ungestüm in manigfaltige lebenswege drängen oder sie mit der beihülfe von freunden einer ehrgeizigen, käuflichen und bei aller unwissenheit zelotischen geistlichkeit in die arme treiben; einige lassen sich zu dem juristischen berufe verlocken, aber indem sie ihre absicht nicht auf eine kluge und gottergebene betrachtung von recht und billigkeit, zu der sie ja nie angewiesen worden sind, sondern auf vielverheiszende und streitige rechtsausdrücke, fette processe und reichlich zuflieszende sporteln richten. andere schlagen die staatscarriere ein, aber mit hinsichtlich tugendhafter grundsätze und einer wahrhaft edeln erziehung so haltlosem charakter, dasz schmeichelei, höfische kniffe und die aussprüche eines despoten ihnen als der höchste gipfel der weisheit erscheinen, indem sie ihren ausgedörrten geistern eine gewissenhaft getragene knechtschaft aufnötigen, wenn die letztere nicht wie ich lieber annehmen möchte, eine erheuchelte ist. andere schlieszlich von zarterer, weniger plumper denkungsart nehmen, da sie nichts besseres wissen, ihre zuflucht zu den ergötzlichkeiten des wohllebens und der schwelgerei, indem sie ihre tage mit

[5] die von mir benutzten ausgaben lesen: unmatriculated. Zelle scheint nach seiner übersetzung 'neu aufgenommen', wie auch Bernhardi, wenn er übersetzt 'die jungen immatriculierten neulinge' immatriculated zu lesen, was, wenn es nicht den sinn völlig verschieben soll, nur auf den rein äuszerlichen act der aufnahme in die schule bezogen werden kann.

festen und lustbarkeiten verbringen, was ja in der that noch der vernünftigste und glücklichste lebenslauf von all den genannten sein würde, wenn er nur mit mehr lauterkeit des charakters verbunden wäre. das sind die früchte davon, dasz wir die blüte unserer jugend, wie ja thatsächlich der fall, auf den schulen und universitäten zubringen, indem wir entweder leere worte oder aber hauptsächlich solche thatsachen lernen, wie sie besser nicht gelernt würden.

Ich werde Euch nicht weiter mit der darlegung dessen behelligen, was wir nicht thun sollten, vielmehr Euch nun zu einem hügel führen, von wo ich Euch den rechten weg zu einer der tugend gemäszen erziehung zeigen will, der beim ersten betreten zwar mühsam, aber weiterhin so eben, so grün, so reich an vortrefflichen fernsichten und melodischen klängen ist, dasz Orpheus' leier nicht bezaubernder sein konnte. mir ist nicht zweifelhaft, dasz Ihr mehr mühe haben werdet, unsere stumpfsinnigsten und trägsten jünglinge, die klötze und stöcke, von ihrer auszerordentlichen begier nach solcher geistesnahrung zurückzuhalten, als wir jetzt haben, unsere erlesensten und hoffnungsvollsten köpfe zu jener eselsmahlzeit von brombeeren und saudisteln heranzuziehen und zu schleppen, die ihnen gewöhnlich als alleinige nahrung und speise ihres zartesten und bildungsfähigsten alters vorgesetzt wird. ich nenne also eine vollendete und edle erziehung diejenige, die einen mann in den stand setzt, alle seine häuslichen und öffentlichen pflichten im krieg und im frieden auf gehörige, gewandte und hochherzige weise zu erfüllen. und damit dies zwischen dem zwölften und einundzwanzigsten lebensjahre geschehen könne — einer kürzeren zeit als jetzt auf grammatischen und sophistischen tand verwandt wird — musz folgendermaszen verfahren werden.

Zunächst gilt es, ein geräumiges haus ausfindig zu machen, von einem platz rund umgeben, welches sich für eine akademie eignet und grosz genug ist, hundertundfünfzig menschen zu beherbergen, von denen etliche zwanzig die dienerschaft zu bilden hätten, alle aber müsten unter der leitung eines einzigen stehen, der von hinreichender tüchtigkeit und mit der fähigkeit ausgestattet gedacht wird, entweder alles selbst auszuführen oder auf verständige weise die ausführung zu leiten und zu überwachen. diese anstalt müste gleichzeitig schule und universität sein und keine übersiedelung nach einer andern lehranstalt nötig machen; auszunehmen wären nur einige besondere rechts- und medicinische schulen, wo die schüler beabsichtigen sich in ihrer wissenschaft praktisch auszubilden. aber was jene allgemeinen studien betrifft, die unsere ganze zeit von der grammatikschule[6] bis zur erlangung der sogenannten magisterwürde in anspruch nehmen, so müste die anstalt völlig ausreichen. nach ihrem muster müsten so viele gebäude als in jeder stadt des landes

[6] im original: from Lilly to the commencing master of art. Lily (Lilius 1468—1522) war ein berühmter englischer humanist, lehrte an der grammatischen schule von St. Paul in London und verfaszte ein vielgebrauchtes grammatisches lehrbuch.

Digitized by Google

dafür nötig sein sollten, zu diesem zwecke umgebaut werden, was allerorten gar sehr zur verbreitung der bildung und cultur beitragen würde. wenn jene schülerzahl mehr oder weniger auf diese art auf die einer fuszcompagnie oder abwechselnd zwei cavallerietrupps entsprechende zahl gebracht wäre, müste sie, wie es der ordnung gemäsz sein würde, ihr tagewerk in drei abschnitte teilen: die studien, die leibesübungen und die mahlzeiten.

Ihre studien betreffend, so sollten die schüler mit den wichtigsten und notwendigsten regeln irgend einer guten grammatik[7] beginnen, sei es irgend einer von denen, die jetzt im gebrauche sind, sei es einer besseren: und während dies geschieht, soll ihre rede zu einer deutlichen und klaren aussprache gebildet werden, die besonders bei den vocalen der italienischen so nahe wie möglich zu kommen hätte. denn wir Engländer, die wir weit nördlicher wohnen, öffnen bei der kalten luft den mund nicht weit genug, um eine südliche aussprache zu begünstigen, sondern sprechen nach der beobachtung aller andern völker mit auszerordentlich enger mundöffnung und auszerordentlich nach innen, so dasz lateinischreden aus englischem munde sich ebenso abscheulich anhört, wie plattfranzösisch.[8] — Dann gilt es, um sie mit den nützlichsten punkten der grammatik vertraut zu machen und sie zugleich frühzeitig für die liebe zur tugend und für treue arbeit zu gewinnen und reif zu machen, bevor schmeichelnde verführung oder leichtsinnige grundsätze sich ihrer in ihrer haltlosigkeit bemächtigen, irgend eine leichte und unterhaltende pädagogische schrift ihnen vorzulesen, deren ja die Griechen eine reiche menge besitzen, wie Cebes[9], Plutarch[10] und andere Sokratische erörterungen. im lateinischen freilich sind keine von classischem ansehen vorhanden, mit ausnahme der ersten zwei oder drei bücher des Quintilian[11] und einiger anderswoher ausgehobenen stücke. hier

[7] Milton selbst hat später (1669) eine offenbar aus seiner eignen lehrthätigkeit hervorgegangene kurzgefaszte lateinische grammatik veröffentlicht unter dem titel: accedence commenced grammar, supplied with sufficient rules for the use of such as, younger or elder, are desirous, without more trouble than needs, to attain the Latin tongue; the elder sort especially, with little teaching, and their own industry.

[8] viele ausgaben, darunter auch die von mir benutzten, haben das unverständliche law French; die von Zelle benutzte ausgabe der prosaschriften Miltons (herausgegeben von G. Burnett. London 1819) dafür das allein mögliche low French.

[9] Cebes aus Theben, der älteren Pythagoreischen schule angehörig, schrieb mehrere philosophische dialoge, von denen aber nur einer, betitelt: πίναξ (das gemälde) erhalten ist, aber freilich auch zuweilen einem jüngeren Cebes unter Marc Aurel, aus der schule der Stoiker, zugeschrieben wird.

[10] Plutarch, griechischer schriftsteller (50—120 n. Chr.), schrieb berühmte biographien (parallele lebensbeschreibungen hervorragender Griechen und Römer), auszerdem eine grosze reihe moralphilosophischer, antiquarischer und litterarhistorischer schriften.

[11] Quintilian, der gefeiertste römische lehrer der beredtsamkeit (35—95 n. Chr.); verfaszte das berühmte werk institutio oratoria (unter-

Digitized by Google

aber besteht die hauptkunst und die grundlegende thätigkeit darin, ihnen bei jeder günstig scheinenden gelegenheit diejenige lectüre und derartige erläuterungen zuzuführen, welche geeignet sind, sie zu einem willigen gehorsam anzuleiten und anzutreiben, einem gehorsam, der von lerneifer und der bewunderung der tugend beseelt und von der erhabenen hoffnung, dereinst als wackere männer und würdige patrioten, von gott geliebt und in allen menschenaltern berühmt zu leben angefeuert sein soll, damit sie ihre kindischen und zu ihrem schaden angenommenen eigenschaften verachten und ablegen lernen, dafür aber an männlichen und edlen leibesübungen gefallen finden. wer die kunst besitzt und die entsprechende redegabe, sie dafür einzunehmen, teils durch sanfte und doch wirksame überredung, teils auch, wo nötig, durch die androhung einer strafe, vor allem aber durch sein eigenes beispiel, der könnte sie in kurzer zeit für einen unglaublichen fleisz und mut gewinnen, indem er ihrem jugendlichen geiste einen solchen edlen eifer einflöszte, dasz er unfehlbar manche von ihnen zu berühmten und unvergleichlichen männern machen würde. gleichzeitig sollen ihnen zu irgend einer andern tagesstunde die regeln der arithmetik und bald nachher die elemente der geometrie, nach der alten lehrweise selbst spielend beigebracht werden. nach der abendmahlzeit bis zum schlafengehen würden ihre gedanken am besten zu den leichten grundlagen der religion und den erzählungen der heiligen schrift erhoben. — Dann würde fortzuschreiten sein zu den schriftstellern des landbaues: Cato[12], Varro[13] und Columella[14], denn der stoff ist auszerordentlich leicht verständlich, und wenn die sprache sich als schwer erweisen sollte, dann um so besser: die schwierigkeit übersteigt nicht ihre jahre. und hier wird auch der passende ort sein, sie anzuspornen und zu befähigen, späterhin den landbau ihres vaterlandes zu verbessern, den schlechten boden zurückzugewinnen und der verwüstung des guten abzuhelfen, denn dies war eine der ruhmesthaten des Hercules. — Bevor noch die hälfte dieser schriftsteller gelesen ist, was bald geschehen ist, wenn man die schüler täglich scharf dazu anhält,

---

weisung in der kunst der beredtsamkeit) in 12 büchern, das eine fülle von gesammelten erfahrungen und umfassendste studien enthält.

[12] Cato (Marcus Porcius), mit dem beinamen: der censor, oder zum unterschiede von seinem neffen der ältere genannt, lebte von der mitte des dritten bis zur mitte des zweiten jahrhunderts v. Chr., verfaszte ein berühmtes geschichtswerk und die uns hier besonders angehende schrift: de re rustica.

[13] Varro, römischer schriftsteller von auszerordentlichem umfang des wissens, lebte 116—26 v. Chr. und hinterliesz eine grosze menge wertvoller schriften, von welchen hervorzuheben: 1) eine römische altertumskunde; 2) eine encyclopädie der freien künste; 3) eine schrift über die lateinische sprache; 4) eine schrift über civilrecht; 5) eine schrift über den landbau; 6) eine reihe poetischer werke. von allen diesen ist nur die schrift über den landbau vollständig auf uns gekommen.

[14] Columella, römischer schriftsteller im ersten jahrhundert n. Chr. schrieb: de re rustica.

müssen sie unfehlbar jeder gewöhnlichen prosalectüre gewachsen sein. nun wird es an der zeit für sie sein, in irgend einem neueren schriftsteller die handhabung des globus und aller landkarten zu erlernen, zuerst mit den alten und dann mit den neueren namen, oder sie dürften dann wohl auch im stande sein, einen kurzgefaszten abrisz der naturgeschichte zu lesen. und zu gleicher zeit könnte der anfang mit der griechischen sprache gemacht werden, und zwar nach derselben methode, wie vorher für das lateinische vorgeschrieben, so dasz, sobald erst die grammatischen schwierigkeiten überwunden sind, die ganze naturgeschichte des Aristoteles[15] und die des Theophrastus[16] ihnen offen steht und, so zu sagen, von ihnen nur ausgebeutet zu werden braucht. gleich zugänglich werden ihnen Vitruvius[17], Senecas quaestiones naturales[18], Mela[19], Celsus[20], Plinius[21] oder Solinus[22] sein. und nachdem sie so die anfangsgründe der arithmetik, geometrie, astronomie und geographie, verbunden mit einem allgemeinen abrisz der naturwissenschaft[23] durchgemacht haben, können sie in die tiefen der mathematik zu der hilfswissenschaft[24]

[15] Aristoteles, neben Plato der gröste philosoph des altertums und bekanntlich erzieher Alexanders des groszen; vorher als schüler Platos bis zu dessen tod in Athen thätig; später ebenda als stifter und haupt der peripatetischen schule wirkend, lebte von 384 bis 322 v. Chr. die von Milton besonders ins auge gefaszten schriften sind: die rhetorik, die poetik und die naturgeschichtlichen schriften.

[16] Theophrastus, der gelehrteste schüler des Aristoteles und sein nachfolger im lehramte, lebte ungefähr 372—287 v. Chr. von ihm besitzen wir u. a. dreiszig lebensvolle charakterschilderungen (χαρακτῆρες), die der Franzose La Bruyère, unter beifügung geistvoller schilderungen der sitten seiner zeit, in vollendeter weise übersetzt hat.

[17] Vitruvius, lebte gegen 300 v. Chr., bedeutender römischer architect und verfasser des wichtigen werkes: de architectura.

[18] Seneca lebte ungefähr 4—65 n. Chr., nächst Cicero der bedeutendste philosophische schriftsteller der Römer; unter seinen zahlreichen schriften sind besonders zu erwähnen, weil hierher gehörig: naturales quaestiones.

[19] Pomponius Mela, bedeutender geographischer schriftsteller, lebte unter den römischen kaisern Claudius und Caligula und schrieb ein geographisches werk unter dem titel: de chorographia.

[20] Celsus lebte im zweiten jahrzehnt n. Chr. und behandelte in einem gröszeren encyklopädischen werke, betitelt: de artibus, den landbau, die philosophie und die medicin. nur der letzte teil ist uns erhalten.

[21] Plinius (Cajus Plinius Secundus der ältere), militär und staatsmann unter den römischen kaisern Claudius und Vespasian, ein mann von umfassendem wissen, schrieb, als frucht vieljähriger studien, eine naturalis historia.

[22] Solinus, römischer schriftsteller, lebte um 300 n. Chr. und verfaszte, gröstenteils nach Plinius, ein sammelwerk zur naturkunde, betitelt: collectanea rerum memorabilium.

[23] im original: . . a general compact of Physics, was in diesem zusammenhange kaum anders als geschehen wiedergegeben werden kann.

[24] im original: . . the instrumental science of Trigonometry. Zelle gibt: 'praktische (angewandte) wissenschaft', was nicht zu instrumental passt; Bernhardi gibt: 'organische wissenschaft', was vollkommen unverständlich ist.

Digitized by Google

der trigonometrie vordringen, und von da zur fortificationslehre, zur baukunst, artilleriekunst oder schifffahrtskunst. und in der naturgeschichte können sie gemächlich von der beschreibung der steine[25], minerale, pflanzen und lebenden wesen bis zur anatomie fortschreiten. sodann mag ihnen auch später nach einem autor, der für sie passt, eine einführung in die arzneikunde vorgetragen werden, auf dasz sie die leibesbeschaffenheit, die säfte, die stadien der körperlichen entwicklung[26] und wie eine unverdaulichkeit zu heben ist, verstehen lernen: denn wer das mit verstand und bei zeiten zu thun vermag, ist nicht nur für sich und seine freunde ein tüchtiger arzt, sondern mag wohl gar einmal ein heer durch derartige einfache und kostenlose mittel wiederherstellen und braucht nicht, weil ihm die kenntnis dieses gegenstandes abgeht, vorher gesunde und blühende menschen vor seinen augen dahinsiechen zu sehen, was recht beklagenswert und nicht weniger beschämend für einen heerführer ist. um diese methode in naturgeschichte und mathematik noch zu verbessern, was sollte sie abhalten, sich, so oft als geboten, die erfahrungen von jägern, vogelstellern, fischern, schäfern, gärtnern, apothekern zu nutze zu machen, und, in den andern wissenschaften, diejenigen von architecten, ingenieuren, seeleuten und anatomen, die, sei es für geld, sei es um eine hoffnungsvolle pflanzschule der jugend zu unterstützen, zweifellos dazu bereit sein würden? und alles das wird ihnen einen so soliden anstrich von naturkenntnissen geben, dasz sie dieselben niemals vergessen, sondern dieselben vielmehr täglich gern zu vermehren trachten werden. dann werden auch jene dichter, welche jetzt für schwer gelten, nemlich Orpheus[27], Hesiod[28], Theokrit[29], Aratus[30], Nicander[31], Oppian[32],

[25] im original: — History of Meteors. ich kann weder Zelles: darstellung der witterungserscheinungen', noch Bernhardis 'geschichte der meteore' für richtig halten.

[26] im original: . . the tempers, the humours, the seasons. Zelle gibt: 'diätetische vorschriften'; Bernhardi das hier ganz verfehlte 'jahreszeiten'.

[27] Orpheus, dichter der griechischen sagenzeit, unter dessen namen mehrere dichtungen über theogonie, über die magische kraft gewisser steine u. a. gehen.

[28] Hesiod, griechischer dichter, ungefähr ein jahrh. nach Homer, verfaszte ein landwirtschaftliches lehrgedicht 'werke und tage', sowie eine 'theogonie'.

[29] Theokrit, gegen 260 v. Chr., der berühmteste dichter der griechischen bukolik; hinterliesz 30 idyllen.

[30] Aratus, gegen 270 v. Chr., schüler und freund des philosophen Zeno, freund des dichters Theokrit, schrieb ein astronomisches lehrgedicht: φαινόμενα.

[31] Nikander, gelehrter arzt, grammatiker und dichter, lebte um 150 v. Chr., schrieb mythologische und naturgeschichtliche lehrgedichte (über den landbau; von den giften; gegen den bisz schädlicher tiere), die von römischen dichtern vielfach benutzt worden sind.

[32] unter diesem verfassernamen gehen zwei lehrgedichte, betitelt: halieutika und kynegetika, gehören aber wohl verschiedenen verfassern an, die um 200 n. Chr. lebten.

Digitized by Google

Dionysius[33], und im lateinischen Lucretius[34], Manilius[35] und die georgika des Vergil[36] ihnen eine leichte und angenehme lectüre sein.

Während dieser zeit wird der einflusz der jahre und werden gute allgemeine vorschriften sie deutlicher mit jenem vernunftvermögen ausgerüstet haben, welches in der ethik προαίρεϲιϲ[37] genannt wird und darin besteht, dasz sie mit einer gewissen urteilskraft über das sittlich gute und böse nachdenken können. nun wird eine besondere kräftigung eines zielbewusten und gesunden unterrichts darin bestehen, sie aufzuklären und charakterfest zu machen, indem man sie ausführlicher zur kenntnis der tugend und zum hasse gegen das laster anleitet, und zwar, indem ihr junges und bildsames gemüt durch alle moralischen werke eines Plato[38], Xenophon[39], Cicero[40],

---

[33] Dionysius, zum unterschied von gleichnamigen schriftstellern: 'der Samier' genannt, verfasser eines mythographischen handbuchs (κύκλοϲ).

[34] Lucretius (Titus Lucretius Carus), römischer dichter (98—55 v. Chr.) verfaszte ein lehrgedicht: de rerum natura auf der grundlage der Epicureischen philosophie.

[35] Manilius, römischer dichter, lebte kurz vor und kurze zeit nach Chr., verfaszte astronomicōn libri V.

[36] Vergil (Publius Vergilius Maro), hochgepriesener römischer dichter, von 70—19 v. Chr., verfaszte bekanntlich neben den bukolika oder eclogen (hirtengedichten nach dem muster des Theokrit) und neben der vielgefeierten Aeneis, auch die vier bücher der georgica, ein gedicht über den landbau (bei Milton: the rural part of Vergil).

[37] προαίρεϲιϲ, ein ausdruck der Aristotelischen philosophie. ihr zufolge gehört zum tugendhaften handeln eine gewisse mit überlegung verknüpfte wahl (προαίρεϲιϲ), die sich hauptsächlich auf die mittel zu einem zwecke, welcher gegenstand des wollens ist, bezieht.

[38] Plato (427—347), der bedeutendste schüler des Sokrates, bereiste nach des letzteren tode (399) Ägypten, Unteritalien, Sicilien, in welchem letzteren lande er längere zeit am hofe des älteren und des jüngeren Dionysius lebte, und begründete, später nach Athen zurückgekehrt, die sogenannte akademie.

[39] Xenophon (444—355 v. Chr.), freund und schüler des Sokrates, hervorragender heerführer (rückzug der von ihm geführten 10000 Griechen nach der für den jüngeren Kyros unglücklichen schlacht bei Kunaxa). seine hauptschriften sind: 1) anabasis (meisterhafte beschreibung des so eben erwähnten rückzuges der griechischen söldnertruppen); 2) Cyropaedia (ideale erziehungsgeschichte des Kyros); 3) Hellenika (griechische geschichte, fortsetzung des geschichtswerkes des Thukydides); 4) apomnemoneumata Socratis (erinnerungen an Socrates); 5) apologia Socratis (verteidigung des Sokrates); 6) zwei schriften über die staatsverfassung der Athener und Spartaner; 7) kleinere schriften über die jagd, über die reitkunst, über verwaltung des hauswesens.

[40] Cicero (Marcus Tullius Cicero), 106—43 v. Chr. von seinen zahlreichen schriften interessieren hier, weil von Milton ins auge gefaszt, die die rhetorik und die die philosophie betreffenden. von der ersteren classe nennen wir: 1) de oratore; 2) rhetorica; 3) Brutus de claris oratoribus; 4) orator ad M. Brutum; — von der letzteren classe: 1) de finibus bonorum et malorum (die lehre vom höchsten gut und vom endzweck des lebens); 2) de legibus; 3) academica; 4) de deorum natura; 5) Cato maior sive de senectute; 6) Laelius sive de amicitia; 7) Tusculanae disputationes; 8) de officiis.

Digitized by Google

Plutarch, Laërtius[41] und die lokrischen fragmente[42] geführt wird. aber immer wieder sollen sie in ihren abendlichen studien, mit denen sie ihr tagewerk beschlieszen, zu der kategorischen spruchweisheit[43] eines David oder Salomo oder den evangelien und apostolischen schriften zurückkehren. wenn sie die kenntnis der persönlichen pflichten eines menschen vollkommen inne haben, so mögen sie dann das studium der staatswirtschaft[44] beginnen. und sie können auch entweder jetzt oder aber schon vorher in einer müszigen stunde die italienische sprache erlernen. und späterhin würde es — aber nur mit vorsicht und mit guten gegenmitteln — recht heilsam für sie sein, sie von einigen ausgewählten lustspielen der griechischen, lateinischen oder italienischen sprache naschen zu lassen, sowie von jenen tragödien, welche familienconflicte[45] behandeln, wie die Trachi-

---

[41] Laërtius (Diogenes Laërtius) aus Laërte in Kleinasien, blühte gegen 200 n. Chr., ist verfasser einer wertvollen schrift in zehn büchern über das leben und die lehren berühmter philosophen.

[42] Lokrische fragmente. zu der schule der älteren Pythagoreer gehörte angeblich ein gewisser Timaeus aus dem in Sicilien gegründeten Lokri. ihn, den angeblichen verfasser einer schrift über 'die seele der welt und der natur', soll Plato in Sicilien aufgesucht und nach ihm seinen also betitelten dialog genannt haben. die forschung hat indessen nachgewiesen, dasz umgekehrt jene schrift des angeblichen Timaeus von einem Neupythagoreer erst aus dem Platonischen dialog herausgearbeitet worden ist. und diese schrift hat wohl Milton gemeint.

[43] im original: the d e t e r m i n a t e sentence of David or Salomon. Zelle übersetzt 'bestimmter spruch', Bernhardi 'entschiedener spruch', was beides unverständlich ist. ich verstehe den sinn folgendermaszen: im gegensatz zu den moral works eines Plato, Cicero, Plutarch u. a., die sittliche lehren mehr untersuchend vortragen, erscheint die biblische spruchweisheit mit ihrem einfachen 'du sollst' und 'du sollst nicht' als determinate oder, mit Kant zu reden, als kategorisch.

[44] im original: Economics. die übersetzungen von Zelle ('landwirtschaft') und Bernhardi ('öconomie') erscheinen mir als unzutreffend, denn von landwirtschaft ist in abschlieszender weise bereits die rede gewesen. ich fasse das wort als gegensatz zu dem vorausgegangenen 'personal duties' und glaube, Milton will sagen: nachdem die zöglinge über den kreis der pflichten des menschen gegenüber sich selbst belehrt worden sind, ist es zeit, ihnen das ganze des staatsorganismus zu zeigen, in welchem nur dann gedeihen stattfinden kann, wenn der einzelne nicht nur die pflichten gegen sich und gegen gott, sondern auch gegenüber dem nebenmenschen, also gegen die staatliche gemeinschaft treu erfüllt. mit der weiter unten genannten 'politik' meint dann der dichter mehr das entstehen und vergehen und die grundlagen staatlicher gemeinwesen.

[45] im original: . . household matters. wegen des sinnes, den wir mit 'häusliche angelegenheiten' (Zelle und Bernhardi) verbinden, halte ich diese übersetzung für verfehlt. unser verfasser will doch offenbar attische tragödien nur als praktische beispiele von sittlichen conflicten zulassen. deshalb verlangt er, dasz die betreffenden tragödien household matters behandeln d. h. conflicte zwischen familienmitgliedern. unter dieser voraussetzung und mit dem vorbehalt einer strengen beaufsichtigung seitens des lehrers, empfiehlt er kurz vorher sogar griechische, lateinische und italienische comödien.

nierinnen[46], Alkestis[47] und ähnlichen. ein weiterer schritt werde gethan zu dem studium der politik, um das entstehen, den ausgang und die vernünftigen grundlagen politischer gemeinwesen kennen zu lernen, damit sie in gefährlicher lage des staates nicht als ein kläg-liches, gebrochenes und schwankendes rohr dastehen und sich von so schwankender gesinnung erweisen, wie viele unserer groszen staatsräte sich kürzlich erwiesen haben, sondern als feste staats-säulen. hierauf mögen sie in die grundlagen des rechts und der ge-setzgebung eindringen, wie dieselben mit nachhaltigster wirkung zuerst von Moses und nachher, soweit menschliche weisheit ver-trauenswürdig erscheint, in jenen hoch gepriesenen überbleibseln griechischer gesetzgeber, wie Lycurg[48], Solon[49], Zaleukus[50], Cha-rondas[51] überliefert worden sind, und darauf übergehen zu den rö-mischen edicten und gesetzestafeln und dem Justinian[52] und so weiter herab zu dem altsächsischen und dem gemeinen englischen recht und den parlamentssatzungen. die sonntage, sowie die abend-stunden jeden tages, mögen jetzt auch einer verständigen behand-lung der höchsten theologischen gegenstände, sowie der alten und neuen kirchengeschichte gewidmet werden, und schon vorher kann die kenntnis der hebräischen sprache in einer fest bestimmten stunde erworben worden sein, damit die heilige schrift jetzt in der ursprache gelesen werden kann, und nicht unmöglich dürfte es sein, das chal-däische und das syrische noch hinzu zu nehmen. wären alle diese studien glücklich überwunden, dann würden sich ihnen ausgewählte bilder aus der geschichte, heldengedichte und attische tragödien von erhabenstem und wahrhaft königlichem inhalt, sowie alle die be-rühmten politischen reden zur lectüre darbieten, was, wenn sie nicht nur gelesen, sondern auch teilweise auswendig gelernt und mit an-mut und richtigem ausdruck vorgetragen würden — was ihnen ge-lehrt werden müste — sie für das verständnis des geistes und der rednerischen kraft eines Demosthenes[53] oder Cicero, eines Euri-

[46] 'die Trachinierinnen', trauerspiel des Sophokles.

[47] 'Alkestis', berühmtes trauerspiel des Euripides.

[48] Lykurg, gegen 900 v. Chr., der berühmte gesetzgeber des spar-tanischen staates.

[49] Solon, gegen 594 v. Chr., der berühmte gesetzgeber des athenischen staates.

[50] Zaleukus berühmter gesetzgeber der nach Unteritalien ausge-wanderten (epizephyrischen) Lokrer, im 7. jahrh. v. Chr.

[51] Charondas, schüler des Pythagoras, später gesetzgeber der stadt Rhegium in Unteritalien und als solcher weit über Italien hinaus be-rühmt, ungefähr 600 v. Chr.

[52] Justinian, byzantinischer kaiser (527—565 n. Chr.). unter seiner regierung wurde das gesamte gebiet des civilrechts durch werke ge-ordnet, die mehr oder weniger für das rechtsleben aller völker und zeiten bestimmend geworden sind. diese werke, von einer commission von rechtsgelehrten unter vorsitz des Tribonius zusammengestellt, sind: 1) der codex Justinianus; 2) die digesten (pandekten); 3) die institutiones.

[53] Demosthenes (385—322 v. Chr.), bekämpfte besonders die wach-sende macht Philipps von Makedonien und dessen gegen Griechenlands

Digitized by Google

pides[54] oder Sophokles[55] befähigen würde. und jetzt endlich wird es an der zeit sein, mit ihnen jene organischen künste zu treiben, welche die menschen befähigen, sich klar, geschmackvoll und der betreffenden stilart — der erhabenen, gewöhnlichen und niederen — entsprechend schriftlich oder mündlich auszudrücken. deshalb musz frau logika, soweit als nützlich, mit allen ihren richtig gestellten hauptpunkten und paragraphen in diese ihr gebührende stelle eingesetzt werden, bis sie ihre verschränkten arme der anmutigen und geschmückten frau rhetorika öffnen musz, welche nach den vorschriften eines Plato, Aristoteles, Phalereus[56], Cicero, Hermogenes[57], Longinus[58] zu lehren wäre. ihr hätte die poetik zu folgen oder vielmehr voranzugehen, da sie weniger subtil und spitzfindig, vielmehr einfacher und sinnlich greifbarer und packender ist. ich meine damit nicht die prosodie des verses, worauf sie sicherlich schon vorher bei den anfangsgründen der grammatik gestoszen sein müssen, sondern jene erhabene kunst, welche in der poetik des Aristoteles, im Horaz[59] und den erörterungen der Italiener Castelvetro[60], Tasso[61], Mazzoni[62], und anderer, darüber belehrt, welche kunstgesetze bei einem wahren epos, welche bei einem dramatischen, welche bei einem lyrischen gedicht zu beobachten sind, endlich was dichterisch erlaubt ist, welches letztere zu beobachten als das gröste meisterstück gilt. das würde

---

selbständigkeit gerichtete bestrebungen; er focht persönlich in der die freiheit seines vaterlandes vernichtenden schlacht bei Chaeronea.

[54] Euripides (480—406 v. Chr.). von seinen tragödien sind 17 erhalten; eine der berühmtesten die von Milton citierte 'Alkestis'.

[55] Sophokles, vielleicht der gröste tragische dichter der Griechen (496—406 v. Chr.). von seinen tragödien sind nur 7 erhalten. Milton erwähnt die 'Trachinierinnen'.

[56] Phalereus (Demetrius Phalereus). berühmter staatsmann, redner, philosoph und polyhistor, schüler des Theophrast, lebte ungefähr 345 bis 283 v. Chr. von seinen werken sind nur erhalten: fragmente der reden; ferner eine sammlung der sprüche der sieben weisen.

[57] Hermogenes aus Kleinasien, lebte gegen 160 n. Chr., berühmter redner und verfasser eines geschätzten lehrbuchs der rhetorik.

[58] Longinus (213—273 n. Chr.), lehrer der philosophie und rhetorik zu Athen, schrieb eine schrift: περὶ ὕψους.

[59] Milton zielt hier offenbar besonders auf die epistola ad Pisones oder de arte poetica liber.

[60] Castelvetro (Lodovico Castelvetro), gelehrter, als ketzer verfolgter Italiener, lebte 1505—1571 und schrieb eine 'Volgarizzazione e Sposizione della Poetica di Aristotele. Vienna 1576. ('übersetzung und erklärung der poetik des Aristoteles'.)

[61] Tasso (Torquato Tasso, 1544—1595), schrieb das berühmte epos: Gerusalemme liberata. Milton meint folgende schrift: 'discorsi dell' arte poetica et in particolare del poemo heroico'. (Venezia 1587) ('gespräche über die dichtkunst, besonders über das heldengedicht'.)

[62] Mazzoni (Marc' Antonio Mazzoni), Italiener, welcher im anfang des 17n jahrh. lebte und schrieb. Milton spielt höchst wahrscheinlich auf folgende schrift Mazzonis an: 'I Fiori della poesia dichiriati e raccolti da tutte le opere di Virgilio, Ovidio et Oratio'. (Venezia 1598.) ('blumen der dichtung, aus allen werken Vergils, Ovids und Horaz' gesammelt'.)

Digitized by Google

ihnen bald zum verständnis verhelfen, wie verächtliche gesellen unsere tagesreimer und schauspielschreiber sind, und sie belehren, welch religiöser, erhabener und herlicher gebrauch von der dichtkunst in göttlichen sowohl, wie menschlichen angelegenheiten zu machen ist. hier erst und nicht früher als jetzt, wird es der richtige zeitpunkt sein, sie zu der fähigkeit auszubilden, über jede ausgezeichnete materie sich in geordneter darstellung zu äuszern, jetzt erst nemlich, wo sie, wie beschrieben, mit einer allgemeinen einsicht in die dinge der welt ausgerüstet sind. ob sie dann im parlament oder im rate als sprecher auftreten, wird alles ehrerbietig und achtungsvoll an ihren lippen hängen. dann würden auch auf den kanzeln andere gesichter, andere rednerische gesten und ein anders durchgearbeiteter vortragsstoff zum vorschein kommen, als die, die wir jetzt anzuhören haben, und die zu einer ebenso groszen geduldsprobe für uns werden, als irgend eine, von der man uns vorpredigt. das sind die studien, auf welche unsere adelige und vornehme jugend in methodischer weise ihre zeit vom zwölften bis zum einundzwanzigsten jahre verwenden sollte, sofern sie nicht auf dem abgestorbenen geschlecht ihrer vorfahren vielmehr als auf sich selbst, dem lebenden geschlecht, ihr leben aufbauen will. bei diesem methodischen lehrverfahren ist vorauszusetzen, dasz es in einem stetigen tempo vorwärtsschreite, hingegen auch zu zeiten, der wiederholung wegen, auf den mittleren, zeitweilig wohl auch auf den anfangscursus dessen, was ihnen gelehrt worden ist, zurückgreifen werde, bis sie die summe ihres vollendeten wissens, gleich der fertigen schlachtordnung einer römischen legion, befestigt und zu einem einheitlichen ganzen verbunden haben werden.

Jetzt wird es der mühe wert sein, zu untersuchen, welche körperlichen übungen und erholungen sich diesen studien am besten einfügen und ihnen entsprechend sein mögen. also die leibesübungen.

Der bis hierher in kürze beschriebene studiengang ist, wie ich auf grund meiner lectüre annehme, demjenigen jener alten berühmten schulen eines Pythagoras[63], Plato, Isokrates[64] und Aristoteles und anderer solcher durchaus ähnlich, schulen, aus denen so zahlreiche berühmte philosophen, redner, geschichtschreiber, dichter und herscher in ganz Griechenland, Italien und Asien hervorgegangen

[63] Pythagoras (gegen 510 v. Chr.) wurde durch seine mächtige persönlichkeit der stifter eines lebensbundes mit eigentümlichen sittlichen und diätetischen grundsätzen, der secte der sogenannten Pythagoreer. hauptsächlich in Croton (Unteritalien) lebend hat er den bedeutendsten einflusz auf die pflege der mathematik und philosophie geübt und wurde nach seinem tode in sage und dichtung verherlicht.

[64] Isokrates, gefeierter lehrer der beredsamkeit und nicht minder gefeierter redner in Athen (436—338 v. Chr.). erhalten sind uns 21 reden.

sind, abgesehen von den in Cyrene[65] und Alexandria[66] blühenden studien. aber in dem folgenden punkte soll unsere schule alle jene übertreffen, und eine lücke, wie die, welche Plato in dem gemeinwesen von Sparta als eine grosze bezeichnete, ausfüllen: während nemlich diese stadt ihre männliche jugend hauptsächlich für den krieg ausbildete, jene städte hingegen in ihren akademien und lyceen nur für den friedlichen beruf, soll unsere erziehungsanstalt, wie ich sie hier schildere, gleichermaszen geeignet sein sowohl für den friedlichen wie für den kriegerischen beruf. deshalb sollte den zöglingen, bevor sie zu mittag speisen, etwa eine und eine halbe stunde zeit für leibesübungen gewährt werden und nachher die gehörige zeit der ruhe. doch mag diese stundenzahl, wenn sie am morgen früher aufstehen, erhöht werden. die leibesübung, die ich an erster stelle empfehle, ist die sorgfältige übung in der handhabung ihrer waffe, um sich sicher zu schützen und auf hieb und stosz angreifen zu können. dies wird sie gesund, gewandt und bei kräftiger brust erhalten, ist auch das angenehmste mittel, sie grosz und schlank zu machen und mit einem ritterlichen, furchtlosen mute zu erfüllen, der, wenn passende lectüre und belehrungen über wahrhafte unerschrockenheit und ausdauer dazu kommen, zu einer gediegenen heroischen gesinnung werden und sie zum hasz gegen unrechtthun aus feiger gesinnung führen wird. ebenso müssen sie geübt werden in allen wendungen und griffen des ringkampfes, in welchem wir Engländer so hervorragend tüchtig sind, da im gefecht es ja wohl einmal nötig werden mag, zu ringen und zu raufen und mann gegen mann zu kämpfen. und das wird vielleicht hinreichen, um darin ihre persönliche kraft zu beweisen und noch anzufeuern. die pausen, in denen sie sich ordentlich abkühlen, sowie eine angemessene ruhezeit vor tisch, können in nützlicher und angenehmer weise verwendet werden auf eine erholung und beruhigung ihres ermüdeten geistes durch die feierlichen und göttlichen weisen der musik, die entweder nur angehört oder auch eingeübt werden; entweder indem der geschickte orgelspieler seine ernste und geliebte polyphone kunst in erhabenen fugen entfaltet[67], oder indem er auf vollem werk mit kunstreichem anschlag kaum hörbar die wohl einstudierten weisen eines hervorragenden componisten anmutig und reizvoll zum vortrag bringt; zuweilen mag auch die laute oder die sanfte orgelstimme

---

[65] Cyrene in Nordafrika, wo Aristippus, schüler des Sokrates, eine von des letzteren philosophie beträchtlich verschiedene lehre vortrug. die schule heiszt daher in der geschichte der philosophie: die cyrenaische.

[66] Alexandria hatte eine unter den Ptolemäern gestiftete akademie, an welcher eine reihe berühmter philosophen lehrten.

[67] im original: whilst the skilful organist plies his grave and fancied descant in lofty fugues, was von jedem übersetzer anders aufgefaszt wird. ich fasse descant, auf welches wort es hier wesentlich ankommt, als die kunst der polyphonie, wie sie ja in den fugen zur anwendung kommt.

schön vorgetragene geistliche, kriegerische oder gesellige[68] lieder begleiten — was alles — wenn weise männer und propheten nicht gänzlich im irrtum sind — einen groszen einflusz auf natürliche anlagen und sitten hat und geeignet ist, sie abzuschleifen und aus bäurisch abstoszenden und maszlos leidenschaftlichen zu edlen zu gestalten. das nemliche würde auch nach tisch nicht unangemessen sein, um der natur bei der ersten verdauung beizustehen und freundlich zu hilfe zu kommen, und um die jugendlichen geister bei guter stimmung und zufriedenheit zu ihren studien zurückzusenden. wenn sie diesen unter wachsamer aufsicht bis etwa zwei stunden vor dem abendessen scharf obgelegen haben, so können sie etwa durch einen plötzlichen alarm oder durch eine gegebene losung zu ihren militärischen übungen abgerufen werden, die, wie es bei den Römern üblich war, je nach der jahreszeit unter freiem himmel oder in einem überdachten raume stattzufinden hätten, und zwar zuerst zu fusz, später, wofern es ihr alter erlaubt, zu pferd, bis zur ausbildung in allen reiterkünsten, damit sie, wenn sie im spiel zwar, aber mit ganzer pünktlichkeit und bei täglich stattfindender musterung, die lehrzeit ihres soldatenlebens durchgemacht und sich geschickt zur formierung einer schlachtordnung, zum marschieren, lagern, befestigen, belagern und blockieren mit allen hilfsmitteln alter und neuer kriegskunst, taktik und kriegslehrsätze gemacht haben, aus derselben gleichsam wie aus einem langen kriege, als berühmte und fertige befehlshaber im dienste ihres landes hervorgehen können. dann würden sie nicht, wenn sie mit der leitung tüchtiger und hoffnungsvoller heere betraut würden, dulden, dasz die truppen, wenn auch noch so oft ergänzt, aus mangel an einer richtigen und verständigen disciplin von ihnen, wie das kranke gefieder eines vogels, abfallen; nicht dulden, dasz ihre unwissenden und zu recrutierungen unfähigen[69] unterbefehlshaber über nur zwanzig mann in einer compagnie die löhnung einer nur in der liste stehenden mannschaft verzechen oder in einen geheimen fonds abführen, so dasz nur ein kläglicher rest bleibt[70], und nicht dulden, dasz gleichzeitig ein oder zwei häuflein trunkenbolde, als die einzige ihnen gebliebene mannschaft, sie meisterten oder zwängen, ihnen ihre räubereien und gewaltthaten nachzusehen. nein, sicherlich, falls sie auch nur etwas von jener tüchtigkeit, die wackeren menschen und guten heeresleitern eigen ist, besäszen, würden sie derartige vorkommnisse nicht dulden. aber, um zu unserer eigenen schulanstalt zurückzukehren, es gibt

---

[68] im original: . . civil ditties. Zelles übersetzung 'volkstümliche lieder' scheint mir nicht zu civil zu passen; Bernhardis 'weltliche lieder' gibt zwar einen guten gegensatz zu dem vorausgegangenen 'religious', der aber kaum in 'civil' enthalten ist.

[69] im original: . . unrecrutible colonels.

[70] Miltons worte 'and a miserable remnant' ist grammatisch ein anakoluth. auch diese worte und die ganze vorausgehende stelle ist eine harte nusz für den übersetzer und ein jeder versucht auf verschiedenem wege zu dem kern durchzudringen.

Digitized by Google

auszer diesen feststehenden häuslichen leibesübungen auch sonst noch gelegenheit, sich mit denselben vertraut zu machen, nemlich die übungen, die um des reinen vergnügens willen auszerhalb des hauses aufgesucht werden: in der frühlingszeit des jahres, wo die luft ruhig und heiter ist, würde es der natur gegenüber ein unrecht und trotz sein, wenn man nicht hinauswandern und ihre herlichkeiten anschauen und nicht, in gemeinschaft mit himmel und erde, an ihrer lust teilnehmen wollte. darum würde ich ihnen nicht zureden, um diese zeit viel zu studieren, nachdem sie zwei oder drei jahre hindurch die grundlagen ihres wissens gut gelegt haben, sondern würde raten, sie unter führung verständiger und gesetzter männer compagnieweise in allen richtungen das land durchreiten zu lassen, unter fortwährender kenntnisnahme und beobachtung aller festen plätze, aller baulichen und natürlichen vorteile, sowohl für städteanlagen und bodenbewirtschaftung, als für handels- und kriegshäfen; zuweilen könnten sie auch unserer flotte wegen unsere gewässer besuchen, um daselbst an praktischer tüchtigkeit im segeln und seegefechte zu gewinnen, soviel davon möglich ist. dieses verfahren würde alle ihre besonderen naturanlagen auf die probe stellen, und wo irgend eine besondere begabung verborgen in ihnen schlummern sollte, dieselbe hervorlocken und ihr eine schöne gelegenheit geben, sich dabei hervorzuthun, was unfehlbar in hohem grade zum besten unseres volkes ausschlagen und jene bewunderten vorzüge der vorzeit wieder lebendig machen würde, jetzt aber, in folge der gröszeren reinheit christlicher erkenntnis, mit weit gröszerem vorteil, als früher. und dann werden wir auch nicht mehr jene Pariser herchen nötig haben, unsere hoffnungsvolle jugend in ihre laxe und verschwenderische erziehung zu geben, um sie dann in schauspieler, affen und possenreiszer verwandelt, von ihnen zurückzuerhalten. sondern, wenn sie im alter von 23 oder 24 jahren darnach verlangen sollten, fremde länder zu sehen — nicht etwa, um neue grundsätze in sich aufzunehmen, sondern nur, um ihre erfahrung zu bereichern und verständige beobachtungen anzustellen — dann werden sie solche männer sein, die die achtung und wertschätzung aller menschen, denen sie begegnen, verdienen und der gemeinschaft und freundschaft aller derer, die die besten und hervorragendsten sind, aller orten teilhaftig werden. und dann werden vielleicht andere völker ihrer erziehung wegen gern zu uns herüberkommen oder aber in ihrem eigenen lande uns nachzuahmen bestrebt sein.

Was nun endlich ihre mahlzeiten betrifft, so ist darüber nicht viel mehr zu sagen, als dasz dieselben am besten in einem und demselben hause stattfinden müsten; denn sonst würde auszerordentlich viel zeit deswegen verloren gehen und manche üble gewohnheit angenommen werden; dasz endlich das essen einfach, gesund und mäszig sei, ist, glaube ich, selbstverständlich.

Hier, lieber Hartlieb, habt Ihr Eurem wunsche gemäsz, einen allgemeinen schriftlichen überblick über das, was ich zu verschiedenen

Digitized by Google

zeiten mit Euch hinsichtlich des besten und edelsten verfahrens in der erziehung besprochen habe. ich habe nicht wie einige gethan, mit dem säuglingsalter begonnen, was gleichwohl manche betrachtungen verdienen möchte, wenn nicht kürze mein bestreben gewesen wäre; viele andere umstände hätte ich auszerdem erwähnen können, doch mag dies für die, die in sich das zeug fühlen, einen versuch zu machen, als leuchte und wegweiser genügen. freilich glaube ich, dasz dies kein bogen ist, den jeder, der sich zu den lehrern rechnet, spannen kann, sondern es wird dazu der sehnen bedürfen, die fast denen gleichen, die Homer seinem Ulysses[71] gab; aber daneben bin ich auch überzeugt, dasz es sich bei der probe als weit leichter erweisen wird, als es jetzt von weitem erscheint, und zudem viel rühmlicher, und jedenfalls nicht schwieriger, als ich es mir vorstelle. diese vorstellung aber zeigt mir alles in einem glücklichen lichte und auch — entsprechend meinen herzlichen wünschen — als durchaus möglich, sofern gott es so will und unser zeitalter geist und fähigkeit genug besitzt, es zu begreifen.

---

[71] Homer, Odyssee XXI 404—423.

Chemnitz. Hermann Ullrich.

9.

ZU LUCAS 15, 18.

Nicht ein zufälliger umstand, sondern ein beweglicher anlasz war es, was jüngst mir wieder die eingehende betrachtung des tiefergreifenden gleichnisses vom verlorenen und wiedergefundenen sohne, dem die oben angeführte stelle angehört, nahe legte. zunächst ist es nur eine frage der worterklärung, die sich mir schon früher aufgedrängt hatte und mir nun bei gegebener gelegenheit wieder zu sinne kam, welche ich mir hier zur sprache zu bringen erlauben möchte; und zwar handelt es sich nicht um ein seltenes und schwer zu enträtselndes, sondern um ein ganz gemeines kleines wort, nemlich um die präposition εἰς. doch so wenig die kleinen und armen leute unter den menschen schon darum die verachteten sind, wenn es sich um den wert für das reich gottes handelt, ebenso wenig sind diese leibarmen und sogar mehrfach des eignen tones entbehrenden wörtlein für die bedeutung der rede und das verständnis des sinnes gleichgültig oder auch nur von geringem werte. stehen sie doch in nächster beziehung zu den casusendungen, in welchen neben anderen bildungsformen sich das innere geistige leben der sprache am ausdrucksvollsten bethätigt.

Nach dieser befürwortung der folgenden erörterung sei es vergönnt den wortlaut von v. 18 f. hier anzugeben, der durch die

Digitized by Google

äuszerste leibesnot zur reue und selbsterkenntnis gebrachte sohn sagt infolge davon zu sich selbst: ἀναστὰς πορεύσομαι πρὸς τὸν πατέρα μου καὶ ἐρῶ αὐτῷ· πάτερ, ἥμαρτον εἰς τὸν οὐρανὸν καὶ ἐνώπιόν σου, οὐκέτι εἰμὶ ἄξιος κληθῆναι υἱός σου· ποίησόν με ὡς ἕνα τῶν μισθίων σου. hier handelt es sich also um die worte ἥμαρτον εἰς τὸν οὐρανόν. dasz die auffassung dieser worte nicht ganz zweifellos ist, mag eine vergleichung der mir zu handen stehenden übersetzungen darthun. Luther — ich halte mich dabei an die zweisprachige ausgabe von Oskar von Gebhardt, Leipzig 1881 — schreibt: 'ich habe gesündiget in den himmel'[1], Bunsen-Holtzmann: 'ich habe gesündiget wider den himmel', Weizsäcker (Freiburg i. B. 1888): 'ich habe gefehlt gegen den himmel.' Luther hält sich streng an den griechischen ausdruck, den sich der leser etwa so zurechtlegen mag: meine sünde ist so grosz, dasz sie bis in in den himmel reicht. man könnte den ausdruck vergleichen mit 1 Mos. 4, 10: 'die stimme deines bruders bluts schreiet zu mir von der erde.' Bunsen-Holtzmann fügt der übersetzung folgende erklärung bei: 'wider den himmel: gegen das gesetz der geister, welches da ist das aus gott stammende sittengesetz. Matth. 3, 2.' ob Weizsäcker, dessen übersetzung trotz der verschiedenheit des wortlautes doch dem sinn nach mit jener übereinzustimmen scheint, sich auch der angeführten erklärung anschlieszt, lasse ich dahingestellt. mit der verweisung auf Matth. 3, 2 weisz ich wenigstens nichts anzufangen. das dritte capitel des ersten evangeliums lautet bei Bunsen in den beiden ersten versen folgendermaszen: 'zu der zeit aber kam Johannes der täufer und predigte in der wüste Judäas, und sprach, bekehret euch, denn das himmelreich ist nahe herbeigekommen.' auch die bemerkung zu dem ausdruck 'himmelreich' bietet nichts, was für die zu der fraglichen stelle bei Lucas gegebene erklärung irgendwie beweiskräftig oder belehrend wäre. wir wenden uns daher zu der erklärung, welche der kritisch exegetische commentar von Meyer, siebente auflage neu bearbeitet von dr. Bernhard Weiss bietet. hier lesen wir s. 512 zu εἰς τὸν οὐρανόν: 'gegen den himmel. vgl. Matth. 18, 21 al. εἰς τὸ θεῖον, Plat. Phaedr. p. 243 C. der himmel bezeichnet nicht gott, sondern ist als sitz der gottheit und der reinen geister personificiert, so dasz diese heilige himmlische welt als durch die sünde verletzt und beleidigt erscheint.' hier reicht zunächst die anführung aus Matthäus vollständig aus, um darzuthun, dasz in der neutestamentlichen sprache der ausdruck ἁμαρτάνειν εἴς τινα ebenso gebräuchlich ist wie in der classischen. da wörterbücher und sprachlehren darüber reichlich auskunft geben, bedarf es kaum der richtigstellung der weiter beigefügten anführung, in der 242 statt 243 zu setzen ist. eher

---

[1] die schreibung 'in dem himmel', welche sich in ungenauen drucken findet und bei Gebhardt nicht berücksichtigt wird, verdient keine beachtung.

Digitized by Google

erhebt sich ein bedenken gegen das, was über die bedeutung des wortes 'himmel' bemerkt wird. 'der himmel bezeichnet nicht gott.' gewis nicht im allgemeinen; denn οὐρανός ist im N. T. weder der name eines gottes, wie in der griechischen theogonie, noch der name des gottes. letzteres wird man auch nicht in der offenbarung 18, 20 finden, wo es heiszt: εὐφραίνου ἐπ' αὐτῇ, οὐρανὲ καὶ οἱ ἅγιοι καὶ οἱ ἀπόστολοι καὶ οἱ προφῆται. denn so schwer es auch sein mag zu sagen, wer oder was hier unter dem angeredeten οὐρανός zu denken ist; einfach gott zu denken, verbietet schon das unmittelbar darauf folgende: ὅτι ἔκρινεν ὁ θεὸς τὸ κρίμα (κρῖμα) ὑμῶν ἐξ αὐτῆς. doch kommen auch stellen im N. T. vor, die wohl zu vergleichen sind mit solchen ausdrücken, wie sie auch uns geläufig sind: ums himmelswillen! dem himmel sei dank! der himmel erbarme sich deiner! hier wird man doch wohl geneigt sein, die bei Juden und Griechen und Christen vorkommende, wohl begreifliche und gerechtfertigte scheu vor dem unbeschränkten aussprechen des namens gottes als den tiefsten, wenn auch nicht immer bewusten grund der wortvertauschung anzunehmen. ob nun in dem vorliegenden falle es so gänzlich unzulässig ist bei der erwähnung des himmels zunächst an gott zu denken, und ob man dem reumütigen sünder lieber zutrauen soll, das gefühl zu haben, dasz er sich 'gegen das gesetz der geister' oder 'den sitz der gottheit und der reinen geister' verfehlt und 'diese heilige himmlische welt durch die sünde verletzt und beleidigt' hat, dürfte doch sehr fraglich sein. einfacher und natürlicher erscheint es immerhin anzunehmen, dasz er sich bewust geworden ist, durch sein verhalten zunächst gegen seinen vater und damit zugleich gegen gott und sein gebot sich versündigt zu haben.

Somit scheint die auffassung des ausdrucks ἥμαρτον εἰς τὸν οὐρανόν, wie sie sich bisher ergeben hat, sowohl sprachlich als sachlich hinreichend sichergestellt. und doch bleibt noch ein bedenken übrig. dieses knüpft sich an die folgenden worte καὶ ἐνώπιόν σου (ἐνώπιον σοῦ).[1] bekanntlich ist dieses adverbiale neutrum, das vor dem genetiv die kraft einer präposition hat, ein lieblingsausdruck des Lucas. zu der vorliegenden stelle bemerkt Meyer-Weiss: 'sinn: ich habe so gesündigt, dasz ich vor dir, d. i. im verhältnis zu dir mich vergieng, vor dir als sünder zu stehen komme. das ethische verhältnis der that zum beleidigten subjecte ist so versinnlicht, als ob dies subject bei der that zugesehen hätte; die sittliche beziehung ist als sichtliche veranschaulicht.' die letzten worte scheinen mir den sachverhalt vollkommen richtig zu bezeichnen, während ich mir die unmittelbar vorhergehenden ('als ob . . . zugesehen hätte') in dieser modalen form nicht anzueignen vermag. sie scheinen mir den standpunkt zu verrücken, indem sie die beiden personen räumlich getrennt erscheinen lassen, während der vorgang von anfang an die

[1] ich ziehe diese schreibweise mit Lachmann und Buttmann und Tischendorf in früheren ausgaben jener letzthändigen vor.

unmittelbare gegenwart des vaters voraussetzt und wirklich vor dessen augen geschieht. denn sein verhalten gegen den vater wird nicht dadurch erst ein beleidigendes, dasz er sein gut in der fremde verpraszt, sondern schon und hauptsächlich da, als er vor den vater tritt und barsch und schnöde das ihm zufallende teil des vermögens verlangt, womit er zu erkennen gibt, dasz er sich der lebens- und liebesgemeinschaft mit dem vater zu entziehen gedenkt, um in der fremde ganz als sein eigner herr zu leben. blicken wir nun von diesem gesichtspunkt aus auf die vorhergehenden worte εἰς τὸν οὐρανόν zurück, so könnte es uns wunder nehmen, wenn hier sich das gepräge der sinnlichen anschaulichkeit ganz verleugnete, was um so weniger anzunehmen ist, als schon die wahl des ausdrucks jener förderlich ist. zwar drückt auch die präposition 'gegen' im deutschen ursprünglich eine sinnlich anschauliche beziehung aus, wie dies noch in ausdrücken der lage 'gegen süden, norden' zum vorschein kommt. dagegen tritt diese anschauung zurück in solchen ausdrücken des sittlichen verhaltens, wie 'ich habe gesündigt gegen dich'. dies ist nun wohl auch im griechischen ἁμαρτάνειν εἴς τινα gemeiniglich der fall. aber nicht alle fälle dürfen ganz gleich angesehen werden; auch der besonderheit gebührt ihr recht. ein solch besonderer fall scheint mir hier gegeben, und zwar in doppelter hinsicht, einmal wegen des ausdrucks εἰς τὸν οὐρανόν selbst, als auch wegen seiner verbindung mit ἐνώπιον σοῦ. beide umstände sprechen dafür, dasz auch in ersterem ausdruck 'die sittliche beziehung als sichtliche veranschaulicht ist'. dasz auch die griechische präposition dieser auffassung raum gibt, davon zeugen ausdrücke wie: οὐκ ἂν αἰσχύνοιο εἰς τοὺς Ἕλληνας σαυτὸν σοφιστὴν παρέχων (Plat. Prot. 312a) oder ἐλλόγιμος γέγονε καὶ εἰς τοὺς ἄλλους Ἕλληνας Ἀριστείδης (Plat. Gorg. 526b). hier kann nur gemeint sein, dasz Aristides auch in den augen der übrigen Hellenen, nicht blosz der Athener hochangesehen war, wie an ersterer stelle, dasz der vornehme jüngling Hippokrates sich doch wohl schämen würde, sich vor den Hellenen als weisheitslehrer auszugeben. diese ausdrucksweise dürfen wir auch auf die vorliegende stelle des evangeliums übertragen, die dann in wörtlicher übersetzung lauten würde: vater, ich habe gesündigt vor dem himmel und angesichts deiner, d. h. vor deinem angesichte, oder, wenn man die verschiedenheit des wortes bei ziemlich gleicher bedeutung weniger in anschlag bringt, ich habe gesündigt vor dem himmel und vor dir. diese letztere fassung wäre der deutschen sprache, die auf den wechsel des ausdrucks bei gleichem verhältnis weniger wert legt, die natürlichste. der griechische schriftsteller wiederholte nicht εἰς, weil die sinnlich anschauliche bedeutung dann weniger augenfällig geworden wäre als durch das beliebte ἐνώπιον, das an dieser stelle auch besonders wirksam erscheinen muste, während es an erster stelle weniger passend gewesen wäre und die wiederholung eines so absonderlichen ausdrucks sich überhaupt weniger empfahl. dasz so-

Digitized by Google

wohl der classische als der neutestamentliche sprachgebrauch beispiele aufweist für den wechsel im gebrauch der präpositionen bei wesentlich gleichen beziehungsverhältnissen, ist bekannt, namentlich liebt auch Paulus den wechsel. ich begnüge mich in dieser hinsicht auf Meyer-Heinrici zu II Cor. 3, 11 und bezüglich des classischen sprachgebrauchs auf Rehdantz zu Demosth. Phil. II 10 zu verweisen.

In einer zeitschrift für gymnasialpädagogik darf ich vielleicht auch mit einem worte noch des beweglichen anlasses gedenken, dessen ich eingangs erwähnung that. es ist nemlich hier zu lande gerade jetzt die zeit, in welcher die jünglinge, die eine reihe von jahren an unsern gymnasien zugebracht haben, sich nach bestandener schluszprüfung zum abgang von diesen anstalten bereit halten. es mag wohl manchen von ihnen ein gewisses gefühl der wehmut beschleichen, wenn er im begriffe ist von der anstalt zu scheiden, die ihm viele jahre lang eine treue pflegerin und wohlthäterin gewesen ist. überwiegend aber ist doch wohl bei allen das gefühl der freude, dasz sie das erstrebte ziel nunmehr erreicht haben und ihnen jetzt die goldene freiheit der hochschule mit allen ihren vorausgeahnten reizen winkt. noch bietet sich kein punkt der vergleichung dar mit dem jüngling, den uns das oben erwähnte gleichnis im evangelium vor augen führt. denn nicht trotziger eigenwille im widerspruch gegen den willen des vaters ist es, was unsere jünglinge forttreibt von dem orte, wo sie bisher in zucht und ordnung gelebt; vielmehr vereinigen sich mit ihren wünschen die ihrer eltern und lehrer, die sich zu segenswünschen gestalten, um sie an den neuen ort ihrer bestimmung zu geleiten. gott sei dank dürfen diese auch bei der mehrzahl der scheidenden jünglinge hoffen, dasz die erlangte gröszere freiheit ihnen eine schule weiterer sittlicher ausbildung werde; dasz der wissensdurst, der in ihnen geweckt und genährt worden ist, sie zu ersprieszlichem eifer in benutzung der ihnen jetzt erschlossenen reichen wissensschätze antreiben wird. doch ausnahmen gab es auch jederzeit und wird es auch fernerhin geben. ein und der andere dieser jünglinge mag wohl dem im gleichnisse darin gleichen, dasz er sein gut mit prassen umbringt, und zwar nicht blosz das äuszere, das geld, das so mancher vater, unähnlich dem im gleichnisse, mit mühen und opfern aller art zu beschaffen genötigt war, sondern das unendlich wertvollere, ja unersetzliche gut der zeit, durch dessen vergeudung er sich untüchtig macht sein eignes leben würdig zu gestalten und dem vaterlande in irgend einem berufe nützliche dienste zu leisten. und noch mehr! pflegt sich nicht auch ein solcher prasser und verschwender an solche anzuschlieszen, deren es leider wohl auf allen hochschulen gibt, die geeignet sind wahre vorbilder der gemeinheit den minder geübten zu werden? in dem umgange mit solchen sinkt mancher von stufe zu stufe tiefer bis zu dieser stufe der niedrigsten gemeinheit herab, die im gleichnisse mit so kräftigen strichen und stark aufgetragenen farben geschildert wird. möchte doch jeder jüngling, der etwa in eine solche

lage geraten ist, wie der im gleichnisse in sich gehen und sich aufraffen zu dem entschlusse, mit reumütigem geständnisse vor seinen vater zu treten, und möge er dann einen gleichermaszen mildherzigen und gütigen vater finden, wie jener im gleichnisse ist. freilich nicht jeder vater kann auch bei dem besten willen alle schäden wieder gutmachen, die der sohn in seinem sträflichen leichtsinne sich selbst zugefügt hat. mancher hat ja nicht blosz geld und zeit verthan, sondern bei seinem prassen auch seine gesundheit und jugendkraft vergeudet und dafür unheilbares siechtum eingetauscht, von welchem ihn nur der letzte arzt für alle krankheiten befreien kann. doch noch elender selbst als ein solcher ist derjenige, der nicht mehr die sittliche kraft zur reue und umkehr in sich findet und lieber recht eigentlich ins elend geht, d. h. in die fremde, wo er in unwürdigem thun und leiden, vielleicht sogar als feind seines vaterlandes verkommt. möchte doch keiner von denen, die jetzt wieder den weg zur hochschule und zur akademischen freiheit antreten, vergessen, was er gott und sich selbst und seinen angehörigen und seinem vaterlande schuldig ist. dieses bedarf vielleicht mehr als je aller seiner söhne, die vor gott und der welt verpflichtet sind, ihm ihre dienste mit dem aufwand aller leiblichen und geistigen kraft, über die sie verfügen, zu weihen.

Es sei verstattet hier noch die besprechung einer andern stelle anzuschlieszen, die ursprünglich zwar für einen andern zusammenhang bestimmt war, aber, da alter und gesundheitsverhältnisse mir nicht erlauben auf viel weitere arbeit und längere lebensdauer hinauszusehen, bei dieser gelegenheit veröffentlicht werden mag. die stelle ist II Cor. 6, 11—13.

Sie lautet: τὸ cτόμα ἡμῶν ἀνέῳγεν πρὸς ὑμᾶς, Κορίνθιοι, ἡ καρδία ἡμῶν πεπλάτυνται· οὐ cτενοχωρεῖcθε ἐν ἡμῖν, cτενοχωρεῖcθε δὲ ἐν τοῖς cπλάγχνοις ὑμῶν· τὴν δὲ αὐτὴν ἀντιμιcθίαν, ὡς τέκνοις λέγω, πλατύνθητε καὶ ὑμεῖς.

Zu dem letzten absatz wird in Meyers commentar, 'sechste auflage, neu bearbeitet von dr. Georg Heinrici' s. 198 f. bemerkt: 'der accus. τὴν αὐτὴν ἀντιμιcθ. ist weder durch habentes (vulg.) noch durch εἰcενέγκατε (Oecum. Theophyl.) zu ergänzen, noch mit λέγω zu verbinden (Chrys. Beza u. a.), sondern er ist anakoluthisch (accus. absol.), so dasz er frei und brachylogisch ein object der rede nachdrücklich hinstellt, ohne die weitere structur grammatisch anzuknüpfen. ähnlich 3, 18. nicht unterbrechung, sondern rhetorische abbrechung der structur. diese sonst durch κατά erklärten accusat. werden wohl am einfachsten als der anfang einer nicht fortgesetzten construction angesehen.' dann zu αὐτήν heiszt es: 'Paulus hat die zwei vorstellungen τὸ αὐτό und τὴν ἀντιμιcθίαν attractionsmäszig verschmolzen. s. Fritzsche diss. II s. 114 f. Winer § 50 s. 493: τὸ αὐτὸ ὅ ἐcτιν ἀντιμιcθία. willkürlich Rückert: Paulus habe schreiben wollen: ὡcαύτως δὲ καὶ ὑμεῖς πλατύνθητε, τὴν ἐμὴν ἀντιμιcθίαν, habe aber, indem er das letztere vorangestellt, den begriff des

ὡcαύτωc mit ins erste glied gebracht, wo er nun als adjectiv habe erscheinen müssen. er hat gewis τὴν ἀντιμιcθίαν nicht blosz vorangestellt, sondern auch vorangedacht, zugleich schwebte ihm auch τὸ αὐτό vor.' diese letztere bemerkung trifft allerdings das richtige, obwohl die zurechtweisung Rückerts darum noch nicht gerechtfertigt ist. denn ohne zweifel betrachtete auch er die voranstellung des substantivs als im gedankengang des apostels begründet. und dasz auch der adverbiale ausdruck, der unserm sprachgefühle und sprachgebrauche mehr entspräche, möglich wäre, ist auch nicht zu bestreiten. gleichwohl aber ist es auch richtig, dasz die in unserer stelle vorliegende ausdrucksweise in dem griechischen sprachgebrauche wohlbegründet ist, ja diesem ganz besonders zusagt. es ist dies der gebrauch des sogenannten inhaltsaccusativs, der so genannt wird, weil die griechische sprache es liebt, einem verbum dessen begrifflichen inhalt in einem substantiv mit einer nebenbestimmung beizufügen, und zwar sowohl intransitiven als auch transitiven verben. in letzterm falle geht bei dem übergang in die passive ausdrucksweise der transitive accusativ in den nominativ über, während der inhaltsaccusativ, den man daher auch den intransitiven nennen könnte, unverändert beibehalten wird. als beispiel mag die stelle in Platons Gorgias 476 cd dienen: τοιοῦτον τμῆμα τέμνεται τὸ τεμνόμενον, οἷον τὸ τέμνον τέμνει (nemlich τι). statt des stamm- und sinn- oder nur sinnverwandten ausdrucks kann aber auch ein anderer eintreten, der eine kennzeichnende nebenbestimmung enthält, z. b. ὁ τὴν τοιαύτην δίκην ἡττηθείc, weil man auch in einer schlacht oder einem wettkampf besiegt werden kann; daher ist δίκην bei ἡττᾶcθαι eine genauere bestimmung als ἧτταν, an dessen stelle es tritt. ein ähnlicher fall liegt nun auch in der fraglichen stelle unseres sendschreibens vor. der apostel wünscht, dasz die Corinther ebenso von herzlicher liebe gegen ihn erfüllt würden, wie er es gegen sie ist. diese letztere versicherung spricht er aus mit den worten: ἡ καρδία ἡμῶν πεπλάτυνται, unser herz ist weit geworden, nemlich während ich zu euch spreche. mit dem gleichen ausdruck richtet er seine mahnung an die Corinther: werdet auch ihr weit, d. h. lasset auch ihr euer herz weit werden (in liebe zu mir). damit würden sie das gleiche thun, was er zuerst gethan. daher τὴν αὐτήν, was mit dem stammverwandten substantiv πλατύτητα zu πλατύνθητε hinzutreten könnte. da aber die zunahme ihrer liebe doch nur eine erwiderung und vergeltung der ihnen von ihm dargebrachten liebe wäre, so tritt die kennzeichnende nebenbestimmung statt des stammverwandten, aber in diesem sinn ohnedies ungebräuchlichen wortes, ἀντιμιcθίαν statt πλατύτητα ein. wenn diese auffassung richtig ist, so braucht auch von accusativus absolutus und anakoluthie nicht weiter die rede zu sein. diese erklärungsweise ist eigentlich schon durch die oben angeführten schluszworte Heinricis beseitigt.

Gelegentlich sei noch bemerkt, dasz auch der sprachgebrauch,

auf welchen zu 3, 18 hingewiesen wird, auf der gleichen grundanschauung ruht, wie der eben besprochene fall. die worte lauten: τὴν αὐτὴν εἰκόνα μεταμορφούμεθα. H. bemerkt dazu: 'die structur μεταμορφοῦν mit accus. ist völlig so formiert wie die gangbare verbindung von μεταβάλλειν mit accus. in dem sinne: «durch getroffene veränderung oder verwandlung eine gestalt annehmen.» s. Stallb. zu Plat. Rep. s. 424 C.[3] die passivische wendung, bei welcher der accus. unverändert bleibt, ergibt daher: «wir werden so verwandelt, dasz wir dadurch dasselbe bild bekommen, welches wir sehen.»' die passivische wendung zeigt aber deutlich, dasz μεταμορφοῦν eines doppelten accusativs fähig ist, eines transitiven und eines intransitiven, ganz ebenso, wie das in der oben angeführten stelle aus Platons Gorgias zum vorschein kommt, mit dem es also wohl auch seine erklärung teilt. es versteht sich von selbst, dasz diese ganz in den bereich der zergliedernden und vergleichenden wissenschaft fällt und die frei schaffende thätigkeit des gedankenausdrucks unberührt läszt.

[3] die stelle lautet: εἶδος γὰρ καινὸν μουσικῆς μεταβάλλειν εὐλαβητέον ὡς ἐν ὅλῳ κινδυνεύοντα. Davis zu Cic. de legg. III 14, 32 wollte παλαιόν, Görenz κοινόν statt καινόν. beide verlangten zu dem transitiven verbum ein transitives object. allein dies wird nicht vermiszt, da es durch den zusammenhang ohnedies an die hand gegeben wird und überdies aus μουσικῆς entnommen werden kann. es genügte also anzugeben, welche änderung gemeint ist. dasz sie eine schädliche sei, zeigt εὐλαβητέον nebst den folgenden worten. es könnte dies also durch einen inhaltsaccusativ ausgedrückt werden, etwa durch μεταβολὴν βλαβεράν. an dessen stelle tritt nun die genauere bezeichnung dessen, worin die änderung besteht oder das ergebnis der änderung, nemlich εἶδος καινὸν μουσικῆς.

Augsburg. Christian Cron.

10.

NOCH EINMAL ÜBER ΕΠΙΟΥΣΙΟΣ.

Die erörterung, welcher Ch. Cron in dieser zeitschrift 1889 s. 109—113 das vielberufene ἅπαξ εἰρημένον des Unservaters (Matth. 6, 11. Luk. 11, 3) unterzieht, liefert mir den beweis, dasz die überaus gründliche, allseitige und meines bedünkens im wesentlichen abschlieszende untersuchung über die ableitung und bedeutung jenes wortes, welche auf der von Leo Meyer (in Kuhns zeitschrift für vergleichende sprachforschung bd. 7, Berlin 1858, s. 401—430) gelegten grundlage A. Kamphausen ('das gebet des herrn, erklärt', Elberfeld 1866, s. 86—102) angestellt hat, in weitern kreisen noch nicht genügend bekannt geworden ist. es ist dort 1) nachgewiesen, dasz der hinter ἐπι stattfindende hiatus angesichts zahlreicher beispiele nicht blosz der Homerischen, sondern auch der attischen und

Digitized by Google

insbesondere der neutestamentlichen sprache (namentlich ἐπιεικής und ἐπιορκεῖν mit den ableitungen) durchaus keinen zwingenden grund für die herleitung des fraglichen wortes von ἰέναι statt von εἶναι abgibt, zumal da der bei der bildung desselben höchst wahrscheinlich vorschwebende gegensatz περιούσιος die bewahrung des ι nahe legte. 2) wird dargethan, dasz der aus der ableitung von ἐπιέναι, ἐπιοῦσα sich ergebende zeitliche sinn des wortes weder zu dem text des Matth. noch zu dem des Luk. passt, da das in beiden mit ἐπιούσιον verbundene ἡμῶν dabei neben dem dativ desselben pronomens, welcher dem verbum beigefügt ist, völlig überflüssig erscheint und überdies das σήμερον des Matth., erst recht aber das τὸ καθ' ἡμέραν des Luk. mit jeder möglichen zeitlichen fassung entweder einen unerträglichen contrast (zumal gegenüber der warnung Matth. 6, 34) oder eine lästige tautologie hervorbringt. das letztere würde insbesondere auch dann eintreten, wenn man mit Cron das Unservater — was übrigens weder bei Matth. noch bei Luk. durch irgend eine andeutung gerechtfertigt wird — als morgengebet[1] betrachten und dadurch das ἐπιούσιον dem sinn von 'heutig' annähern wollte. 3) zeigt Kamphausen, dasz das substantivum οὐσία vermöge seiner nachweislichen bedeutungen (wesen, vermögen) als schlüssel für den sinn von ἐπιούσιος ungeeignet sei, dasz dieses dagegen als ableitung von dem participialstamm ἐπι-οντ einen ganz angemessenen gegensatz zu dem gleichartig gebildeten περιούσιος darstelle. das letztere wort kommt nicht blosz bei den LXX mehrmals und im N. T. Tit. 2, 14 allerdings in einer übertragenen bedeutung vor, sondern wird auch von Hesychius angeführt und mit περισσός gleichgesetzt. wie also jenes = 'übergrosz, überflüssig, reichlich' ist, so wird ἐπιούσιος 'zugehörig, gehörig, ausreichend' bedeuten. wenn Kamphausen nach L. Meyer περιούσιος mit περίμετρος und ἐπιούσιος mit ἐφόδιον zusammenstellt, so möchte ich für letztere bildung noch auf ἐπιτήδειος als nächstverwandtes gegenstück hinweisen. endlich 4) stützt der gelehrte mitarbeiter von Bunsens bibelwerk seine deutung durch den hinweis auf eine stelle des A. T., nemlich Sprüche 30, 8, deren gedanke sich mit der brotbitte des Unservaters so nahe berührt, dasz es überaus wahrscheinlich ist, Jesus habe dieselbe bei der fassung jener im gedächtnis gehabt und wohl gar gerade den nachher griechisch durch τὸν ἄρτον ἡμῶν τὸν ἐπιούσιον wiedergegebenen ausdruck daraus entlehnt. dann würde לֶחֶם חֻקִּי das hebräische original für die dunkele griechische wortverbindung sein. und da die LXX dafür die dem sinne nach ziemlich zutreffende umschreibung τὰ δέοντα καὶ τὰ αὐτάρκη haben, so würde hiermit einerseits die vorher entwickelte erklärung von ἐπιούσιος als richtig erwiesen und anderseits auch eine ein-

[1] mit demselben rechte oder vielmehr unrechte hat Erasmus das U. V. umgekehrt als abendgebet angesehen, um dadurch das 'morgende' brot als unverfänglich erscheinen zu lassen. vgl. Kamphausen a. o. s. 90 a. e.

Digitized by Google

leuchtende veranlassung für den gebrauch des ungewöhnlichen und vielleicht ganz neu gebildeten griechischen adjectivs, welches den begriff des angemessenen und zugemessenen dem hebräischen ausdruck entsprechend vereinigen sollte, in der übersetzung der worte Jesu gefunden sein.

Die im vorstehenden kurz, doch den hauptpunkten nach vollständig zusammengefaszte beweisführung hat mich vollständig überzeugt und mir das frohe gefühl der befreiung von dem banne des 'morgenden' brotes, unter welchem ich früher selbst aus philologischer gewissenhaftigkeit lange zeit gestanden hatte, verschafft. ich habe auch die genugthuung gehabt, dasz mein oheim, der verfasser des aufsatzes jahrb. 1888 s. 440 ff., welcher Cron den anstosz zu seiner erörterung gegeben hat, auf meine längst erfolgte kurze briefliche mitteilung hin sofort meiner ansicht zustimmte, und gebe mich daher der hoffnung hin, es werde noch mancher religionslehrer, welchem bisher die untersuchung Kamphausens unbekannt war, in gleichem sinne für deren wiedergabe dankbar sein.

Übrigens ist mit der frage nach der richtigen erklärung von ἐπιούσιος, welche uns bis jetzt beschäftigt hat, die nach der treffendsten und zweckmäszigsten übersetzung des wortes noch nicht ohne weiteres erledigt. wollen wir den wirklichen sinn dem zusammenhang gemäsz möglichst genau deutsch ausdrücken, so bieten sich zur auswahl dar 'unser nötiges' (Weizsäcker), 'unser ausreichendes' (L. Meyer) oder wohl lieber 'hinreichendes brot', auch 'das brot für unsere notdurft' oder im anschlusz an Luthers übersetzung zu Sprüche 30, 8 'unser bescheidenes brot' (zwischen diesen beiden wendungen schwankt Kamphausen). mir würde 'unser genügendes brot' noch besser gefallen, weil es den erforderlichen sinn am treuesten ohne irgend welchen störenden nebengedanken zu enthalten und ganz wohl zu klingen scheint. — Daraus folgt nun aber noch nicht, dasz auch die gemeindebibel und der katechismus, überhaupt der kirchliche gebrauch sich diesen ausdruck aneignen müsse. ich bin vielmehr darin mit Cron völlig einverstanden, dasz Luthers 'täglich brot'[*] seine stellung behaupten darf, weil die darin ursprünglich liegende, an und für sich nicht passende zeitliche bedeutung durch den stehenden gebrauch der formel ganz in den hintergrund getreten, ja in unserm bewustsein verwischt ist und wir daher den richtigen sinn leicht damit verbinden können, insgemein wohl auch nach anleitung der erklärung Luthers 'alles, was zur

[*] es beruht auf dem cotidianum der alten Itala, welches die Vulgata Luk. 11, 3 beibehalten hat, während Matth. 6, 11 Hieronymus mit dem seltsamen 'supersubstantialem' den versuch gemacht zu haben scheint, das griechische ἅπαξ εἰρημένον durch ein gleichartiges lateinisches wort wiederzugeben. der sinn, welchen er damit auszudrücken beabsichtigte, war gewis der richtige 'zum lebensunterhalt nötig', wenn er auch wohl mit Origenes die sprachlich anfechtbare herleitung von οὐσία zu grunde legte.

leibes nahrung und notdurft gehört' wirklich verbinden. und je dringender wir verbesserungen des textes von bibel und katechismus wünschen müssen, wo solche zur sicherung des richtigen verständnisses oder zur befriedigung unseres sprachgefühls notwendig erscheinen, um so weniger wollen wir ohne solche nötigung der gemeinde ein umlernen zumuten.

Jauer in Schlesien. Friedrich Wilhelm Münscher.

11.
ZUR HEBRÄISCHEN SYNTAX.

Was bei einem blick auf den hebräischen satz sofort in die augen fällt, ist die einfachheit seines gefüges im gegensatz zu der satzbildung der indogermanischen sprachen. von dem verschlungenen periodenbau dieser weisz die hebräische syntax nichts. ein gedanke reiht sich kunstlos an den andern und nur hier und da tritt ein unterschied von haupt- und nebengedanken auch in der form hervor. die semitische satzfügung zeigt noch den ursprünglicheren, sinnlicheren charakter der sprache, ihr fehlt die mehr vergeistigte bildungsweise unserer sprachen. so zeigt das hebräische die parataxe, wo wir die hypotaxe haben. hat das hebräische überhaupt nebensätze ausgebildet? als solche übersetzen wir in unsere sprache die durch die partikeln כִּי und אֲשֶׁר und deren zusammensetzungen eingeleiteten sätze sowie finalsätze, an deren spitze ein לְמַעַן oder פֶּן steht, endlich die bedingungsvordersätze mit אִם und לוּ.

Im folgenden soll der nachweis versucht werden, dasz auch in den genannten kategorien von sätzen das hebräische dem ihm (wie dem semitischen überhaupt) eignenden charakter der syntaktischen nebenordnung treu bleibt, dasz von nebensätzen auch bei ihnen nicht gesprochen werden darf, höchstens von einem ansatz derartiger bildungen.

Wir beginnen mit den כִּי- und אֲשֶׁר-sätzen, welche in den grammatiken in der rubrik der nebensätze zu erscheinen pflegen. in der that aber hat die sprachforschung den demonstrativen charakter beider partikeln auszer frage gestellt. zunächst כִּי. dasselbe, verwandter herkunft mit den demonstrativen כֹּה, כֵּן, auch כְּ, läszt sich durchgängig noch in seiner ursprünglichen bedeutung, entsprechend etwa unserm 'so', 'das' erkennen. so vor allem im beginn der directen rede. auszerordentlich beliebt ist hier ein einleitendes לֵאמֹר, daneben erscheint das hinweisende כִּי. z. b. Ruth 1, 10 וַתֹּאמַרְנָה לָּהּ כִּי אִתָּךְ נָשׁוּב 'und sie sprachen zu ihr: mit dir werden wir zurückkehren', ist zu verstehen als: 'und sie sprachen zu ihr das (so): mit dir' usw. nichts verschiedenes von diesem ge-

brauch des כִּי ist der zur einleitung von objectssätzen, bes. nach den verbis sentiendi und declarandi. hier entspricht im deutschen 'dasz', im griechischen 'ὅτι'. z. b. Jos. 3, 7 יֵדְעוּן כִּי . . . . אֶהְיֶה עִמָּךְ 'sie sollen wissen, dasz ich mit dir sein werde', ist eigentlich: 'sie sollen wissen das — ich werde mit dir sein.' wir wollen hier gleich einem etwaigen misverständnis vorbeugen. freilich ist auch das deutsche 'dasz' wie das griechische 'ὅτι' von hause aus demonstrativ, und der satz 'dasz ich mit dir sein werde' ist nur eine spätere umformung eines 'das — ich werde mit dir sein', d. h. die conjunction 'dasz' ist nichts anderes als das demonstrative pronomen 'das'. nur liegt die sache für das deutsche (und dasselbe gilt für das griechische usw.) insofern wesentlich anders, als für unser sprachgefühl der satz mit 'dasz' die geltung eines nebensatzes hat, während dies für einen כִּי-satz zu leugnen ist. — Wir gehen zu dem umfangreichen gebrauch des versichernden כִּי 'ja, gewis ist, dasz' über, welcher namentlich in anschlusz an gewisse andere partikeln beliebt ist. so findet sich אַף כִּי , אָמְנָם כִּי u. a.; eine restringierende kraft zeigt כִּי in der häufigen verbindung כִּי אִם eigentlich 'ja wenn', dann 'nur wenn', oft geradezu unser 'sondern'. so Genes. 32, 27 לֹא אֲשַׁלֵּחֲךָ כִּי אִם בֵּרַכְתָּנִי = 'ich lasse dich nicht, nur, es sei denn, dasz du mich segnest'; ebenso = 'vielmehr wenn' in Psalm 1, 2 כִּי אִם בְּתוֹרַת י״ חֶפְצוֹ 'ja vielmehr, wenn am gesetz Jahves sein wohlgefallen'. endlich wird כִּי אִם schon formelhaft als adversativpartikel = 'sondern' gebraucht, z. b. Josua 23, 8 כִּי אִם בַּיהוָה אֱלֹהֵיכֶם תִּדְבָּקוּ 'sondern Jahveh eurem gotte sollt ihr anhangen'. wie sich nun ein lat. quod und ein griech. ὅτι von der bedeutung des objectiven 'dasz' zum causalen 'da' fortentwickelt, so leitet auch im hebräischen כִּי causalsätze ein, wir übersetzen es dann durch 'denn'; die bedeutung unseres 'weil' anzunehmen, d. h. nebensätze einzuleiten ist es auch da nicht im stande. so pflegen wir zwar einen satz וַיֹּאמֶר יְהוָה אֱלֹהִים אֶל־הַנָּחָשׁ כִּי עָשִׂיתָ זֹּאת אָרוּר אַתָּה usw. Genes. 3, 14: 'da du dies gethan hast' usw. zu übersetzen, diese übersetzung ist aber ungenau, vielmehr ist eigentlich zu sagen: 'du hast ja dies gethan, so' usw., d. h. der grund erscheint dem hauptgedanken vorangestellt, ähnlich wie im griechischen sich in der lebhaften erzählungsweise des Herodot z. b. VI 102 καὶ ἦν γὰρ ὁ Μαραθὼν ἐπιτηδεώτατον χωρίον ἐνιππεῦσαι καὶ ἀγχοτάτω τῆς Ἐρετρίης, ἐς τοῦτό σφι κατηγέετο Ἱππίης ὁ Πεισιστράτου findet. damit haben wir den gebrauch des כִּי in seinen wesentlichen erscheinungen erschöpft und gesehen, dasz כִּי durchgehends seine demonstrative bedeutung bewahrt hat, niemals subordiniert, sondern nur parataktisch den neuen gedanken anreiht. selbst der noch nicht berührte seltene temporale gebrauch dieser partikel zeigt dieselbe nicht gleich dem deutschen 'als', lateinischen 'cum' usw., sondern wir werden auch in derartigen fällen ihren demonstrativen charakter als gewahrt ansehen müssen und sie eher mit 'dann', als mit 'wann' wiedergeben dürfen. also die כִּי-sätze sind nicht als nebensätze im sinne unserer sprachen, sondern als

Digitized by Google

selbständige sätze aufzufassen; daran können auch verbindungen wie יַעַן כִּי, עַל פִּי usw. nichts ändern.

Wir gehen über auf אֲשֶׁר. die grammatiken nennen אֲשֶׁר nota relationis, gar relativpronomen. nachgewiesen ist, dasz das wort eine demonstrativbildung ist, vgl. Philippi 'wesen und ursprung des status constructus' usw. s. 72 ff. wir pflegen nun אֲשֶׁר durch unser relativum zu übersetzen, doch entspricht ein satz wie z. b. אֲבַקֶּשׁ־לָךְ מָנוֹחַ אֲשֶׁר יִיטַב לָךְ Ruth 3, 1 durchaus nicht unserm: 'ich will dir ruhe suchen, welche dir gut thun wird', sondern ist wörtlich wiederzugeben: 'ich will dir ruhe suchen die — gut wird sie dir thun', d. h. durch אֲשֶׁר wird der satz יִיטַב לָךְ an das vorangehende nomen מָנוֹחַ derart angelehnt, dasz er dasselbe zum subject erhält. wenn wir eben das אֲשֶׁר durch 'die' übersetzten, so ist dasselbe doch nicht als pronomen anzusehen, sondern bleibt partikel (vgl. זֶה 'da', welches freilich ein femininum זאת aus sich heraus gebildet hat), genauer würden wir also etwa sagen: 'ruhe da — gut wird sie dir thun'. um die grammatische beziehung des durch אֲשֶׁר in den satz aufgenommenen nomens in eben diesem satz zu bezeichnen, musz die sprache ja zu besondern mitteln greifen. so כָּל־מָקוֹם אֲשֶׁר תִּדְרֹךְ כַּף־רַגְלְכֶם בּוֹ Josua 1, 3: 'jeder ort der — es wird treten die sohle eures fuszes auf ihn', oder מֵעִם יְהוָֹה אֱלֹהֵי יִשְׂרָאֵל אֲשֶׁר בָּאת לַחֲסוֹת תַּחַת כְּנָפָיו Ruth 2, 12: 'von dem gott Israels dem — unter seinen flügeln bist du gekommen zuflucht zu suchen', und selbst כָּל־רֶמֶשׂ אֲשֶׁר הוּא־חַי Gen. 9, 3: 'alles kriechende das — lebendig ist es'. אֲשֶׁר vermag weder numerus- noch casusverhältnisse an sich zu bezeichnen. nun kennt die hebräische sprache aber die verbindungen אֶת־אֲשֶׁר, לַאֲשֶׁר, בַּאֲשֶׁר usw., dieselben vertreten jedoch keineswegs eine flexion im sinne von quem, cui, in quo usw. wenn es Ruth 1, 17 heiszt בַּאֲשֶׁר תָּמוּתִי אָמוּת, so ist zu übersetzen: 'an dem orte — du wirst sterben, ich werde sterben'. Gen. 27, 45 וְשָׁכַח אֵת אֲשֶׁר־עָשִׂיתָ ist 'er vergesse das — du hast gethan', d. h. das אֵת dient nicht dazu das object zu עָשִׂיתָ einzuleiten, sondern dasjenige zu שָׁכַח. deutlicher wird die bedeutung des אֶת־אֲשֶׁר aus Gen. 44, 1 וַיְצַו אֶת־אֲשֶׁר עַל־בֵּיתוֹ 'und er befahl dem — über sein haus (sc. gesetzten)'. Gen. 27, 8 שְׁמַע בְּקֹלִי לַאֲשֶׁר אֲנִי מְצַוָּה אֹתָךְ: 'höre auf meine stimme für das — ich heisze (es) dir'. Gen. 31, 1 לָקַח יַעֲקֹב אֵת כָּל־אֲשֶׁר לְאָבִינוּ וּמֵאֲשֶׁר לְאָבִינוּ עָשָׂה usw.: 'genommen hat Jakob alles das — unserm vater (sc. gehörige) und von dem — unserm vater (sc. gehörigen) hat er gemacht' usw. auch hier soll durch מֵאֲשֶׁר doch nicht 'e quibus', 'wovon' gesagt sein, im gegenteil wird aus diesem beispiel ebenso wie aus dem zu Gen. 44, 1 citierten der demonstrative charakter des אֲשֶׁר recht klar.

Im hebräischen ist nemlich neben dem stat. cstr.-verhältnis die determination eines nomens durch ein anderes mittels אֲשֶׁר äuszerst beliebt. die grammatiken sprechen in einem falle wie Jud. 6, 11 וַיֵּשֶׁב תַּחַת הָאֵלָה אֲשֶׁר בְּעָפְרָה von einer umschreibung des stat. cstr.-verhältnisses durch einen relativsatz. aber nichts ist un-

Digitized by Google

berechtigter als hier durch einen relativsatz: 'unter der eiche, welche zu Ophra ist' zu übersetzen, vielmehr ist es: 'unter der eiche der — zu Ophra'. hier entspricht das אֲשֶׁר geradezu dem griechischen attributiven artikel; so ist ein הָעֵץ אֲשֶׁר בְּתוֹךְ הַגָּן Gen. 3, 3 = τὸ δένδρον τὸ ἐν μέσῳ usw., so vgl. man auch Gen. 12, 10 כָּל־אֲשֶׁר לוֹ = πάντα τὰ αὐτοῦ. ebenso wenig wie wir es für richtig hielten in diesen beispielen von relativsätzen zu sprechen, sehen wir uns im stande eine verbindung wie מִזְמוֹר לְדָוִד 'ein psalm Davids' durch auslassung eines אֲשֶׁר zu erklären, wir verstehen vielmehr: ein psalm David (angehörig). das hebräische bedarf eben, um die innige logische beziehung eines nomens auf ein zweites (mit einer präposition versehenes) anzudeuten, gar nicht des rückweisenden und verknüpfenden אֲשֶׁר; man vgl. auch beispiele wie בְּאֶרֶץ לֹא לָהֶם Gen. 15, 13.

Damit gehen wir wieder auf die אֲשֶׁר-sätze über. evident wird die grammatische selbständigkeit dieser sog. relativsätze durch den vergleich entsprechender sätze, denen das אשֶׁר überhaupt fehlt. nicht blosz auf die poesie beschränkt sich ein sprachgebrauch wie וַיִּפֹּל בְּשַׁחַת יִפְעָל Psalm 7, 16: 'er fällt in eine grube — er gräbt sie', oder בְּיוֹם הִצִּיל יְהוָה אוֹתוֹ Psalm 18, 1: 'an dem tage — Jahve errettete ihn', wo wir nach dem sonstigen sprachgebrauch אֲשֶׁר erwartet hätten. ich erwähne bei dieser gelegenheit, dasz das arabische in bestimmter regel sein 'ellazi (= אֲשֶׁר) allein nach einem determinierten nomen setzt, es dagegen nach einem indeterminierten nomen fortläszt: da tritt klar die determinierende kraft des sog. relativpronomens hervor.

Jetzt noch ein paar worte über den sog. conjunctionalen gebrauch des אֲשֶׁר. nach den verbis sentiendi und declarandi wird es parallel mit כִּי verwandt und ist ebenso wie dies zu verstehen. z. b. שָׁמַעְנוּ אֵת אֲשֶׁר הוֹבִישׁ יְהוָה Josua 2, 10: 'wir haben gehört das (man beachte auch das אֵת!) — ausgetrocknet hat Jahve'. nicht anders zu erklären sind die vielfachen verbindungen wie יַעַן אֲשֶׁר, לְמַעַן אֲשֶׁר, z. b. Josua 3, 4, אַחֲרֵי אֲשֶׁר, z. b. Josua 9, 16, עַד אֲשֶׁר, z. b. Josua 3, 17, daneben aber Josua 2, 22 עַד שָׁבוּ הָרֹדְפִים ohne אֲשֶׁר, und auszer andern besonders כַּאֲשֶׁר, welches wie die übrigen als subordinierende conjunction aufgefaszt wird und als sicut, ὥσπερ angesehen wird, während es ohne frage gleichfalls demonstrativ ist und z. b. ein satz כַּאֲשֶׁר צִוָּה אֱלֹהִים אֶת־נֹחַ Gen. 7, 9: 'nach dem — Gott hatte dem Noah befohlen' zu verstehen ist. כַּאֲשֶׁר kann natürlich ebensowohl temporal wie comparativ zu verstehen sein, so כַּאֲשֶׁר תַּמּוּ Josua 4, 1 'nach dem — vollendet hatten sie'.

Wir fassen das gewonnene resultat so. die deutewurzel אֲשֶׁר ist kein relativpronomen, überhaupt kein relativum. sie dient dazu, eine person oder sache, an die ein satz angeschlossen werden soll, noch einmal kräftig hervorzuheben, bzw. was seltener ist, das folgende nachdrucksvoll anzukündigen. unterzuordnen vermag אֲשֶׁר den satz, welchen es einleitet, nicht; dieser ist grammatisch selb-

Digitized by Google

ständig und nicht als nebensatz im sinne unserer sprachen zu betrachten.

Als nebensätze werden im hebräischen weiter die finalsätze mit לְמַעַן und פֶּן aufgeführt. was die sätze, welche durch לְמַעַן eingeleitet werden, betrifft, so ist es an sich klar, dasz dieselben selbständiger art sind, da die grundbedeutung von לְמַעַן 'zu dem zwecke' klar liegt und diese verbindung ja sonst den infinitiv zu sich nimmt. z. b. וְאֹכְלָה מִצֵּיד בְּנִי לְמַעַן תְּבָרֶכְךָ נַפְשִׁי Gen. 27, 25: 'ich will essen von dem wildpret meines sohnes zu dem zwecke — segnen soll dich meine seele'. dasz sätze mit לְמַעַן zuweilen durch אֲשֶׁר vermittelt werden, ist oben gesagt. ist der finalsatz negativ, so tritt פֶּן auf, welches wir wie das lateinische ne und das griechische μή durch 'damit nicht' übersetzen, das jedoch nichts weniger als unterordnende conjunction ist, sondern eine blosze negation im abwehrenden, abmahnenden sinne = 'nur nicht'. sätze mit פֶּן sind also genau so zu beurteilen wie griechische finalsätze mit μή, die durchaus unabhängige sätze, nemlich negative begehrungssätze sind; besonders nach den verben des fürchtens ist die selbständigkeit solcher sätze, welche wir als nebensätze übersetzen, klar: δέδια, μή νοσήσῃ 'ich bin in furcht — mag er nur nicht krank werden'.

Wir reihen die sätze mit טֶרֶם an, welche natürlich nur scheinbar nebensätze sind, da טֶרֶם das 'nochnichtsein' (in beziehung auf eine andere handlung) bezeichnet; man vgl. nur die parallele von בְּטֶרֶם mit בְּאֵין Prov. 8, 24 f. so ist z. b. ein בְּטֶרֶם יַכִּיר אִישׁ אֶת־רֵעֵהוּ Ruth 3, 14 'noch nicht erkannte einer den andern'. so bleiben nur noch die hypothetischen sätze mit אִם 'wenn' als nebensätze übrig. doch auch sie lassen sich ohne schwierigkeit als selbständige sätze verstehen. z. b. אִם הַגֵּד תַּגִּידוּ וְנָתַתִּי Jud. 15, 12: 'für den fall — ansagen werdet ihr, dann will ich geben'. die einleitung des 'nachsatzes' durch ו consec. gibt die auffassung des ersten satzes als eines selbständigen an die hand. übrigens steht der demonstrative ursprung des אִם, verwandt mit הֵן 'siehe', auszer frage. auch לוּ, dessen etymologischer ursprung strittig ist, ist keine unterordnende conjunction und entspricht durchaus nicht unserm 'wenn'.

Wir haben die kategorien von sätzen, welche man als nebensätze zu bezeichnen pflegt, untersucht; hoffentlich ist uns nichts wesentliches entgangen. es hat sich gezeigt, dasz das hebräische weder relativsätze besitzt noch conjunctionale nebensätze; mindestens lassen sich diese sämtlich als selbständige sätze ansehen. wir wollen nicht leugnen, dasz hier und da ein ansatz zur unterordnung von sätzen gemacht ist (besonders haben wir die אִם- und כִּי-sätze im auge), doch da von eigentlichen nebensätzen zu sprechen, verwehrt einmal die lockerheit des verhältnisses des nachsatzes zum vorausgehenden 'nebensatze', man vgl. nur das beliebte ו consec., welches den nachsatz einfach an den bedingungs- usw. vordersatz anreiht, vor allem aber ist der schlagende beweis der charakter der hebräischen syntax überhaupt. dieselbe kennt über-

Digitized by Google

haupt keine oratio obliqua. weder die abhängige rede noch die indirecte frage im besondern vermag sie von der directen zu unterscheiden. sodann verwendet das hebräische ganz andere mittel, um nebenbestimmungen als solche auszudrücken. auf diese müssen wir noch kurz hinweisen.

Erklärende bestimmungen eines nomens, denen unsere relativen attributivsätze entsprechen, setzt das hebräische mit vorliebe ins particip. z. b. עֵשֶׂב מַזְרִיעַ זֶרַע Gen. 1, 11: 'gewächs, welches samen hervorbringt'; הוּא הַסֹּבֵב אֵת כָּל־אֶרֶץ כּוּשׁ Gen. 2, 13: 'er ist es, welcher das ganze land Kusch umgibt'; כָּל־מֹצְאִי יַהַרְגֵנִי Gen. 4, 14: 'jeder, der mich findet, wird mich töten'; הָאֱמֹרִי הַיֹּשֵׁב Gen. 14, 7: 'die Amoriter, welche wohnen'. — Eine objective verbale ergänzung tritt gern in den infinitiv, so הֲלֹא צִוִּיתִי אֶת־הַנְּעָרִים לְבִלְתִּי נָגְעֵךְ Ruth 2, 9: 'habe ich nicht den schnittern befohlen, dich nicht anzurühren?' — Zum ausdruck von zeitbestimmungen dienen nominalbildungen mit dem abstracten infinitiv, so בִּימֵי שְׁפֹט הַשֹּׁפְטִים Ruth 1, 1: 'in den tagen, da die richter richteten'. sehr häufig werden zur angabe von zeitbestimmungen präpositionen mit dem inf. cstr. verwandt. so בְּ, um die gleichzeitigkeit auszudrücken, entsprechend unsern sätzen mit 'indem', 'während', 'als', z. b. בִּפְרֹעַ פְּרָעוֹת בְּיִשְׂרָאֵל Jud. 5, 2: 'in dem herschen des fürsten, d. h. als fürsten herschten in Israel'. die vorzeitigkeit wird mit vorliebe durch כְּ bezeichnet, so כִּשְׁמֹעַ כָּל־הַמְּלָכִים Josua 9, 1: 'nach dem hören aller könige, d. h. nachdem alle könige gehört hatten'. man vgl. auch Josua 8, 22 עַד בִּלְתִּי הִשְׁאִיר־לָהֶם, wofür wir einen satz mit 'bis dasz nicht' haben. — Um die absicht auszudrücken, gebraucht der Hebräer mit vorliebe die präposition לְ (negativ לְבִלְתִּי) c. inf. cstr., so Gen. 1, 14 לְהַבְדִּיל, daneben לְמַעַן c. inf. — Dieser gebrauch des infinitivs hat bekanntlich im griechischen seine parallele. erwähnt sei auch die localbestimmung עַד־בּוֹאֲךָ 'bis man kommt'.

Im übrigen hat das hebräische die nebenordnung. hier mag nur hingewiesen werden auf die unsern temporalsätzen mit 'während' entsprechenden zustandssätze, gebildet durch וְ und das particip, z. b. וְכָל־יִשְׂרָאֵל עֹבְרִים Josua 3, 17: 'und ganz Israel war hinüberziehend', d. h. 'während ganz Israel hinüberzog'.

Ersetzt wird der mangel an grammatischer unterordnung des logisch untergeordneten gedankens einigermaszen durch das ו consecutivum. freilich entspricht diese formation nicht unserer weise der unterordnung. es wird die erste handlung als selbständig hingestellt und nun werden die folgenden als von dieser abhängig, nemlich als in dieser im keim schon vorhanden, sich aus ihr entwickelnd (ו consec. impf.) oder als in ihr schon als vollendet enthalten (ו consec. verf.) ausgedrückt. so kommt es, dasz sätze mit ו consec. häufig unsern consecutiven, finalen usw. nebensätzen entsprechen.

Zum schlusz mag noch ein instructives beispiel hergesetzt werden, nemlich Ruth 2, 9 וְצָמִת וְהָלַכְתְּ אֶל־הַכֵּלִים וְשָׁתִית: denn hast

du durst, denn gehst du' usw. hier ist auf den versuch, die handlung des dürstens als bedingung für die des hingehens zu bezeichnen, verzichtet: anstatt dessen völlige parataxe!

Wir stehen am ende unserer untersuchung. es lag nicht in unserm plan die aufgeworfene frage ins einzelne hinein zu verfolgen oder etwaige besonderheiten einzelner bücher des alten testaments zu berücksichtigen, sondern es kam uns nur darauf an, die in frage stehende syntaktische eigenart des hebräischen in wenig strichen zu zeichnen. wie weit die berührten fragen sich für eine behandlung im hebräischen unterricht eignen, ist eine sache für sich. hinzuweisen auf die grundlegenden unterschiede der hebräischen syntax von derjenigen unserer sprachen hat sicher der lehrer den schüler, dessen blick ja von selbst auf diese erscheinung fällt, und bei einem allgemeinen eindruck desselben darf er es nicht belassen, vielmehr ist der charakter der hebräischen syntax klar zu entwickeln, da es doch nicht aufgabe des sprachunterrichts ist, eine gewisse summe von regeln lernen zu lassen, sondern den schüler zum verständnis der fremden sprache zu führen.

Ohlau. Paul Doerwald.

12.

ÜBER DIE DEFINITION DER CÄSUR.

Mit sicherheit läszt sich behaupten, dasz die art und weise, nach welcher der anfänger, z. b. der tertianer, über die bedeutung des ihm bisher unbekannten wortes cäsur belehrt wird, ungefähr diese ist. es wird ihm etwa gesagt: cäsur ist ein einschnitt des verses, der innerhalb eines versfuszes durch ein wortende gemacht wird. in der begriffsbestimmung kommt jedenfalls das wort einschneiden oder einschnitt vor, und der schüler merkt sich in der definition gerade dieses wort sehr gern, da er doch blosz an das ihm bekannte caedo zu denken und caesura zu übersetzen braucht. zum bessern verständnis wird noch der begriff veranschaulicht, indem der lehrer auf die tafel das schema eines hexameters oder eines andern längern verses schreibt, und in diesem durch striche die stelle, wo eine cäsur anzunehmen ist, bezeichnet. zu hause ahmt der schüler das nach, indem er z. b. das schema von 50 hexametern aufzeichnet und in diesen sorgfältig auch die cäsur kenntlich macht. wird nach einiger zeit der schüler wieder nach dem gelernten gefragt, so antwortet er sicher und selbstbefriedigt: 'cäsur ist ein einschnitt im versfusze.' zu bemerken ist jedoch, dasz der anfänger sehr schwer zum richtigen verständnis der cäsur auch deswegen kommt, weil er beim erlernen der elemente der antiken verskunst noch viel anderes zu thun hat und zur cäsur zuletzt gelangt. er musz nemlich die quantität

Digitized by Google

der silben lernen, dann stellt er mit groszer mühe die einzelnen silben zu versfüszen zusammen, wobei er bei jedem verse andere combinationen machen musz; auch das tactmäszige lesen gelingt ihm nur allmählich. so kommt es, dasz an die cäsur zuletzt gar nicht mehr gedacht wird und der schüler sich mit ihr durch obige definition abfindet.

An dieser oberflächlichkeit sind hauptsächlich die für die schüler bestimmten lehrbücher schuld. die grundbegriffe der metrik werden nemlich in einem anhange oder vorworte der schulgrammatiken und classikerausgaben für die schüler dargestellt, und fast überall ist in diesen obige definition der cäsur zu finden, z. b. in Ellendt-Seyffert lat. gramm. anhang I § 10; Siberti-Meiring § 835; Berger griech. gramm. anhang § 2. La Roche einl. zu Homers Ilias § 19; Herm. Schütz einl. zu den oden des Horaz s. XVII. bei Leimbach 'ausgewählte deutsche dichtungen' IV s. 229 heiszt es: 'ferner ist bei einem hexameter notwendig, dasz er einschnitte im verse hat, und zwar gute einschnitte' usw. sehr wahrscheinlich ist diese art definition in unzähligen andern handbüchern verbreitet. allerdings ist in einigen ein schwacher versuch, auf das wesen der cäsur einzugehen, gemacht durch benutzung des wortes 'pause' oder 'ruhepause' (z. b. in Ferd. Schultz kleine lat. sprachlehre § 298, 4), doch fehlt auch dabei nicht das unglückliche wort 'einschnitt'.

Die definition, die sich auf das wort 'einschnitt' stützt, ist verfehlt.* denn die metrik handelt immer nur von lauten, nicht vom körperlichen und sichtbaren. nun wird aber sonst der begriff einschneiden nur vom sichtbaren oder im übertragenen sinne von empfindungen, niemals aber vom hörbaren gebraucht. daher ist die beziehung der beiden begriffe 'einschneiden' und 'laut' auf einander schief, unklar und besonders dem anfänger unverständlich. daher ist schon in den beiden alten sprachen die von den griechischen metrikern eingeführte bezeichnung τομή und die lateinische übersetzung caesura, incisio, sectio als eine verfehlte zu rügen. es hindert uns somit nichts, dasz wir ein passendes deutsches wort in unsere definition einführen und nicht blosz die ausdrücke der alten gedankenlos übersetzen.

Auch bei der erklärung der cäsur wird der lehrer wie in andern fällen des sprachlichen unterrichts vom concreten ausgehen müssen und den schüler selbst an beispielen das wesen der cäsur bemerken lehren und die definition finden lassen. der lehrer liest also eine anzahl hexameter mit berücksichtigung der cäsur vor. es ergibt sich dabei nun, dasz der vortrag des verses eine unterbrechung erleidet, wie es ähnlich in der musik ist beim abspielen einiger tacte. überhaupt ist darauf aufmerksam zu machen, dasz die declamation der

* prüft man den fast immer in der definition der cäsur vorkommenden satz: 'das wortende macht einen einschnitt in den versfusz' in bezug auf seine klarheit, so wird man das ungereimte desselben finden.

verse und musik dieselbe künstlerische thätigkeit ist, nemlich das hervorbringen rhythmischer töne. also nenne man wie in der musik so auch in der metrik die unterbrechung der rhythmischen tonreihe 'pause' und definiere den üblichen terminus cäsur mit diesem begriffe, nicht mit 'einschnitt', der auch in der musik nirgends gebraucht wird.

Zuletzt sei noch bemerkt, dasz die bestimmung der cäsur für jeden einzelnen hexameter mit vorsicht geschehen musz und überhaupt nicht leicht ist. es zeigt sich sowohl bei den griechischen hexametern des Homer wie bei den lateinischen des Ovid, Vergil, Horaz, dasz der tonfall manches verses gar keine pause, mancher mehrere verlangt, oder dasz man beliebig die eine oder die andere cäsur annehmen kann, dasz wir ferner auch darüber im unklaren sind, ob sie mehr den sprachlich-logischen oder rhythmischen teil des verses berührt.

Grosz-Strehlitz. Johannes Oertner.

13.

G. Coordes, schulgeographisches namenbuch. übersetzung und begründung der wichtigsten geographischen namen und bezeichnungen. als anhang: 1. namen der vorzüglichsten sterne und sternbilder, 2. vollständiges biblisch-geographisches namenbuch. Metz 1888. Lang. 144 s.

Die frage über die verwendung und behandlung der namen im geographischen unterrichte hängt mit der neugestaltung desselben durch Ritter aufs engste zusammen. nicht die regimenter von namen, die jemand in seinem kopfe einquartiert, entscheiden gegenwärtig über die tüchtigkeit des geographen und geographielehrers, sondern das geographische denken, bzw. die kunst, dasselbe zu erregen; der erdkundliche unterricht ist ebenso sehr ein denk-, als ein merkprocess. mit der beschränkung in der namenauswahl ist es jedoch noch nicht gethan, sondern eine neue hilfswissenschaft der erdkunde, die namenkunde oder toponomastik, sucht in den namen einen sinn, in den schalen einen kern, um ihn genieszbar zu machen, sie sieht in den namen etwas mehr als ein zufälliges zeichen, nemlich eine geographische, geschichtliche, culturgeschichtliche thatsache, die ihn hervorrief, auf die er zurückweist, so dasz sich in den geographischen eigennamen eines landes, z. b. Kanaans, ein gut teil landesnatur, landescultur und -geschichte widerspiegelt.

Vor zwei jahren liesz prof. Egli-Zürich, nachdem er in seinem grundlegenden werke 'nomina geographica' (1872) das namenmaterial gesammelt, die 'geschichte der geographischen namenkunde' (Leipzig, Brandstetter, 1886) erscheinen. er behandelt darin die namenforschung (die von den ältesten bezeugten formen ausgeht, den sinn derselben feststellt, die entwicklung bis zur gegen-

Digitized by Google

wärtigen form verfolgt und sie mit ähnlichen formen zusammenstellt), die namenschreibung und -aussprache und endlich die namenlehre (welche die geographische nomenclatur auf gesetze zurückführt); so setzt er der toponomastik gewissermaszen wegweiser. — Prof. Umlauft-Wien führte in seinem werke 'geographisches namenbuch für Österreich-Ungarn, eine erklärung der länder-, völker-, gau-, berg-, flusz- und ortsnamen' (Wien 1885) die namenkunde in die praxis des geographischen unterrichts ein, indem er die ergebnisse derselben zunächst für die vaterlandskunde der österreichisch-ungarischen monarchie verwertete.

Einen wesentlichen schritt weiter geht nun das schulgeographische namenbuch von Coordes, sofern es das gesamtgebiet der geographie in seinen hauptorten, -flüssen, -gebirgen usw. in betracht zieht, der landeskunde der einzelnen staaten aber noch viel dankenswerte arbeit übrig läszt. verf. hat mit groszem fleisze auf grund reichen materials gearbeitet, sich aber nicht verleiten lassen, viel wissenschaftliches beiwerk in dies dem unmittelbaren unterrichtsbedürfnis dienende buch hineinzutragen; er gibt nur resultate und eine kurze begründung, nicht den weg der entwicklung; also er gibt das, was man bei der präparation unbedingt braucht und bewahrt als getreuer Eckart vor den unholdigen schwestern philologischer und historischer abirrungen, die in die geographiestunde nicht gehören. so hilft der verf. in wirklichkeit einem bedürfnisse ab (denn die toponomastischen randbemerkungen mancher neuen lehrbücher sind durchaus nicht ausreichend) und liefert einen wichtigen beitrag zur belebung des bis jetzt sprödesten, dürresten zweigs am baume des geographischen unterrichts.

In welchem umfange die namenerklärung anzuwenden, in welchen verhältnissen man auf die herkunft des namens aus älteren deutschen oder fremdsprachlichen formen hinweisen, in welchen fällen man von der namenerklärung ausgehen und von hier aus auf physische, geschichtliche, culturelle umstände schlieszen oder aber, wann man die genannten verhältnisse mit einem bezeichnenden namen krönen, erhärten, bestätigen soll: dies bleiben aufgaben für den denkenden lehrer.

Lassen wir nun einige proben von Coordes' namenerklärungen folgen: Aachen, althochd. Ahôm = dat. plur. von aha = an den wassern (d. h. den heilquellen und teichen in den thalgründen); Hela, dän. = schwanz, schweif (des festlandes), landzunge, fels, klippe; Hardt, Hard, Hart (genitiv = Harz) = althd. bergwald, eigentlich eichwald auf der höhe; Kabul, arab. = warenniederlage (handelsweg von Indien nach Europa über Kabul); Kollin, slaw. = gepfähl, verpallisadierung, burg, oder: pfahlhütten im wasser (dieselbe bedeutung hat der name Köln an der Spree); Malaie = der wandernde, unstäte usw.

Die wenigen beispiele genügen, um zu zeigen, welche bedeutungsvolle reproductionshilfen die namenerklärung für das namen-

Digitized by Google

behalten bietet, wenn sich der name aus der stellung eines leeren schalles erhebt; ja noch mehr: er erscheint nicht mehr als etwas zufälliges, beiläufiges, lästiges, sondern als etwas wohl überlegtes, sinniges, als eine inschrift, die zu entziffern freude verursacht, kurz als ein neues moment der vergleichenden erdkunde.

Roszwein. L. Gäbler.

14.

Gudrun. eine umdichtung des mittelhochdeutschen Gudrunliedes von Leonhard Schmidt. Wittenberg, verlag von R. Herrosé. 1888.

Die dichtung ruht auf gründlichen studien und verrät einen scharfen kritischen blick; sie bekundet liebe- und verständnisvolle hingabe an den gegenstand sowie ein sehr entwickeltes poetisches empfinden und poetische gestaltungskraft.

Die schwierige aufgabe, die der verfasser sich gestellt, unter festhaltung der wesentlichen züge der mittelhochdeutschen dichtung, in darstellung der handlung und der charaktere dem entwickelteren geschmack und den gesteigerten ästhetischen anforderungen unserer zeit gerecht zu werden, hat er rühmlichst gelöst. überall spürt man mit befriedigung eine 'fromme scheu' vor dem überlieferten und das von feinem takt geleitete bestreben, dem ererbten kleinod deutschen geistes eine solche fassung zu geben, dasz, wer überhaupt sinn hat für den schlichten und ernsten geist des Gudrunliedes und für die stille einfalt sittlicher reinheit und grösze, sich sicher herzlich erfreuen wird an dieser auch in der sprache die überkommene einfachheit mit einem reicheren dichterischen ausdruck glücklich paarenden umdichtung.

So ist das alte lied, welches Schmidt sich nach inhalt und charakter völlig zu eigen gemacht, so sind die in ihm auftretenden personen, die er in ihrem vollen leben und sein kräftig erfaszt hat, aus einem an der dichtersprache und der kunstform der neueren zeit genährten und wirklich dichterischen sinn und gemüt neu geboren, haben dabei von ihrer wesentlichen eigenart nichts eingebüszt und sind uns doch in solcher gestalt vertraulich und anmutend nahe gerückt.

Dasz bei einer umdichtung solcher art gar manches auszuscheiden oder zu kürzen, anderes weiter auszuführen oder zu ergänzen, wieder anderes umzustellen war, ist selbstverständlich. aber wo und wie dies geschehn, ist nirgends der ehrwürdige und edle charakter des alten liedes geschädigt, wohl aber manches verborgene gold desselben für die augen des lebenden geschlechts erst sichtbar gemacht und hie und da einiges den regeln und mitteln epischer kunst und psychologischer begründung entsprechender gestaltet.

Digitized by Google

Die exposition ist bei Schmidt sehr zum vorteil der dichtung verkürzt, in die handlung ist ein frischer und schneller fortschritt, in die verschiedenen stufen von Gudruns leiden klare ordnung gebracht. mit recht ist die scene aufgegeben, in welcher könig Ludwig vor der landung die Gudrun ins wasser wirft und sie von Hartmut gerettet wird. mit recht tritt die figur der Hergard nicht auf, der einzigen von den jungfrauen Gudruns, die dieser nicht treu bleibt, da sie sich mit Ludwigs schenken vermählt. mit recht läszt Schmidt Gudrun am abend vor der befreiung nicht mehr mit Hartmut oder Ortrun, sondern nur noch mit ihren mädchen zusammenkommen; denn so verliert Gudruns list die gehässige consequenz, die sie im alten liede hat.

Die wichtigste veränderung ist die behandlung des Hildenliedes als episode der Gudrundichtung. die berechtigung zu dieser episode weist der verfasser in dem gröszeren teile des sehr gut geschriebenen 'vorworts' (s. VI—XIX) mit einleuchtenden gründen nach. in der that ist die episodische verwertung des Hildenliedes echt episch und psychologisch gut begründet. die episode selbst — obwohl vielleicht etwas zu weit ausgesponnen? — mutet sehr an. sie ist in die trübste leidenszeit der Gudrun eingefügt. der abschnitt trägt die überschrift 'erinnerung'. er zeigt nach des tages mühen und elend Gudrun und Hildburg am abend im traulichen gespräch und im beglückenden gedanken an 'einst erlebte tage':

'Doch abends, wenn sie saszen
im engen schlafgemach,
wenn um der türme ecken
der wind sich drauszen brach:
dann flüsterten sie leise
von einst erlebten tagen,
die fern von ihrem jammer
in holdem sonnenlichte lagen.

Was sie daheim vernommen
von zeiten, längst entflohn,
es klang in ihren kummer
wie ferner glockenton.
wenn dann die alten mären
sie wunderbar umschwebten,
dann war's, als ob sie wieder
im alten königsglanze lebten.'

und nun folgt der inhalt des Hildenliedes, gehalten in einem naivheitern, von freudiger erinnerung an glückliche kindheitstage belebten ton — ein sehr willkommener und wirksamer gegensatz zu der durchweg ernsten stimmung des eigentlichen Gudrunliedes und insonderheit zu den kummerreichen zeiten, mitten aus denen er herausklingt.

Schmidts Gudrunlied umfaszt 9 gesänge. den überschriften derselben, die sehr bezeichnend gewählt sind und schon allein eine vorstellung von dem einfachen, raschen und sichern gang der hand-

lung geben, füge ich hier kleine proben bei, die den inhalt der einzelnen gesänge einigermaszen andeuten und zugleich die art der ganzen dichtung in etwas veranschaulichen mögen.

I. Der raub.

'Meinen grusz, ihr königinnen!
mit gewalt weisz zu gewinnen
Normann, wenn man stolz verschmähte,
was durch bitten er erflehte.
Gudrun, bist nun mein, ja mein!
Herwig mag wo anders frein!'

II. Die schlacht.

Blutigen scheines im fernen westen
tauchte die herbstliche sonne zur see.
laut beklagten der könige besten
mannen und magen in wildem weh.
Gudrun, hörst du es schaurig schallen?
Hettel, der vater, ist dir gefallen!

III. Heimweh.

'Das ist, Hartmut, meine heimat;
aber wäre meine heimat
nichts als eine dürre heide,
nach der dürren heide würde
sich von hier mein busen sehnen.'

IV. Erniedrigung.

Schön Gudrun sasz in einsamkeit,
von ihren frauen geschieden;
sie sasz und spann und sann und spann,
von aller welt gemieden.

Als noch die heimat sie umfing,
da war ihr junges leben
wie sonnighelle blumenau,
von goldnem glanz umgeben.

Nun war ihr, fern von lieb und lust,
die einsamkeit beschieden.
sie sasz und spann und sann und spann,
von aller welt gemieden.

V. In enger kammer.

Heut kehrt herr Hartmut wieder
als sieggekrönter held.
schön Gudrun stand am fenster
und sah die schöne welt.

Da sprach sie leise worte:
'mag alles fröhlich sein
in jauchzender erwartung.
ich harre, Herwig, dein!'

VI. Erinnerung. probe schon auf s. 126.

VII. Hoffnung.

'Kommt nah' heran, dasz ich es flüsternd sage:
ich habe meinen Herwig heut geküszt,
auch Ortwin, meinen bruder, und der bruder
hat von der mutter Hilde mich gegrüszt.

Schon morgen kommen sie und viele helden,
herr Wate ist und Horand auch dabei,
Irold und Frute, ja sie kommen alle,
und morgen wird der märzentag zum mai.'

VIII. Erlösung.

'Eilt, ihr helden, von hier und sendet
allen den friedensgrusz. geendet
sei nun des kampfes ungemach!
lasset die blutigen wunden verbinden,
sorgt, dasz ein grab die toten finden,
schaffet erquickung dem müden mann.
laszt von der zinne die fahnen wehen,
dasz es das meer und die lande sehen,
wer hier blutigen sieg gewann!'

IX. Heimat.

'Mutter, edle kön'gin Hilde,
alles hat zu gutem ziele
sich gefügt, es leuchtet strahlend
sonne uns nach langer nacht.
deine tochter hast du wieder,
heimgekehrt mit siegesstolzen
waffen sind, die du entsandtest,
deine helden und dein heer.
was die feinde leides brachten,
ist gesühnt. o lasz uns sühnen
auch den hasz, den langgehegten!'

man sieht aus vorstehenden proben: die dichtung ist nicht in einer gleichmäszigen versform abgefaszt, sondern zeigt wechsel im metrum und im rhythmus; auch wendet sie, auszer im letzten gesang, überall den reim an. und ich denke, Schmidts dichtung ist ein neuer beleg für die berechtigung derartiger behandlung epischer stoffe.

Die verse sind übrigens sehr sorgsam gebaut und leicht flieszend, die reime äuszerst gewandt gewählt und ohne künstelei. die wortwahl und wortstellung ist reich an klangmalerei und oft überaus eindrucksvoll, ebenso wie der wechsel des rhythmus mitten in einem gesang. doch sind jähe und rein willkürliche übergänge des metrums und des rhythmus nirgends zu finden, sie sind lediglich dem inhalt, der stimmung angepasst und machen selbst stimmung. zudem mutet der wechsel der versform gerade in diesem liede an, in welchem nun die handlung von wechselnden rhythmen getragen wird wie von den ewig wechselnden wellen der see, in deren bereich sie sich abspielt.

Nach meiner meinung sind auch andere unserer alten epen geeignet und wert, in ähnlicher weise wie hier das Gudrunlied erneuert zu werden. denn blosze übersetzungen werden das interesse des

Digitized by Google

jetzigen geschlechts leider nicht wieder für dieselben erwecken. wie wäre es, wenn Schmidt sich nunmehr weiter zunächst an eine umdichtung des Nibelungenliedes wagte?

Seine Gudrundichtung hat meines erachtens bleibenden wert. schule und haus werden gut thun, sie zu beachten. der lehrer des deutschen an gymnasien und realgymnasien wird, wenn er sie kennt, sicher nicht verfehlen, die schüler darauf aufmerksam zu machen, wenn auch natürlich diese anstalten die aufgabe festhalten müssen, ihre zöglinge auch und zunächst mit der alten dichtung (hoffentlich bald wieder im alten gewande!) bekannt zu machen. in höheren mädchenschulen aber (vielleicht auch in seminarien?) könnte die umdichtung geradezu in den kanon der lectüre aufgenommen werden. am besten übrigens ist es, sie laut zu lesen. und deshalb verdient sie gerade auch dem hause empfohlen zu werden: ein traulicher deutscher familienabend, und die Schmidtsche Gudrun gut vorgelesen, das bringt reichen genusz und gewinn für jung und alt. sie würde aber die probe kunstvoller recitation vor einem gröszeren gebildeten hörerkreise sicherlich auch rühmlich bestehn.

Zum schlusz noch einige geringfügige ausstellungen lediglich für den geehrten verfasser, falls er sie etwa bei einer neuen auflage benutzen will. im 'vorwort' s. VII, z. 2 musz das 'und' wohl einem 'aber' weichen. z. 9 bedarf es hinter 'gewonnen' vor 'während' eines punktes, ebenso s. VIII, z. 11 v. u. hinter 'armen'. s. VII, z. 14 würde ich raten, vor 'vergeblich' ein 'früher' einzufügen. auf der nächsten zeile empfehle ich, 'zur' zu vertauschen mit 'nach der'. in der dichtung selbst wird in I, s. 4 zuerst und mit einem einzigen verse erwähnt, dasz Gudrun Herwigs braut ist. es würde sich doch empfehlen, schon s. 2 anzugeben, dasz Hettel dem Herwig als seinem eidam zu hilfe zieht. s. 6 will mir das bild von den 'zarten lilien' nicht gefallen. warum nicht einfacher: 'die zarten frauen'? s. 9, v. 10 v. u. müste 'sie' wohl gesperrt gedruckt sein. II s. 12 'thränen melden sich' scheint mir nicht poetisch, s. 14 'in helfender schnelle' etwas gesucht. III, s. 25 würde mein gefühl statt 'mein busen' vorziehn 'mein herze', oder mit geringer umstellung den vers so bauen: 'doch von hier mein herz sich sehnen'. VII s. 72, 1e str. 'der erlösung mai' und s. 91 'der erlösung stern wird dir erscheinen' sind mir nicht einfach und natürlich genug.

Papier, druck und ausstattung überhaupt sind sehr gut und gefällig. druckfehler stoszen sonst gar nicht auf. doch ist s. 37, str. 3 v. u. das erste komma eine zeile zu tief gestellt, s. 63, letzte zeile, sollte wohl statt eines punktes hinter 'leise' ein doppelpunkt stehn, s. 101 findet sich 'fenter' statt 'fenster' und s. 105, v. 6 ist der punkt sehr störend.

ERFURT. LEUCHTENBERGER.

Digitized by Google

(7.)
BERICHT ÜBER DIE VERHANDLUNGEN DER VIERZIGSTEN VERSAMMLUNG DEUTSCHER PHILOLOGEN UND SCHULMÄNNER ZU GÖRLITZ.
(fortsetzung und schlusz.)

Pädagogische section.

Vorsitzende: gymn.-dir. dr. Moller-Breslau und gymn.-dir. dr. Nieberding-Sagan. schriftführer: dr. Fischer-Lauban und gymn.-lehrer Staritz-Breslau.

Erste sitzung, donnerstag den 3 october 1889.

Herr oberlehrer dr. Paul Cauer aus Kiel spricht über das thema: 'der unterricht in prima, ein abschlusz und ein anfang.'

Gewichtige stimmen haben sich in neuerer zeit erhoben für die abschaffung des abiturientenexamens, einer einrichtung, die ostern 1789 ins leben gerufen wurde; selbst die verteidiger derselben wissen kaum etwas besseres zu sagen, als dasz sie ein notwendiges übel sei. die notwendigkeit des abiturientenexamens läszt sich bestreiten, wenn man erwägt, dasz dasselbe für die sichere erreichung des zweckes nicht recht wirksam sich erwiesen hat. durch diese einrichtung sollte unter anderm verhütet werden, dasz viele jünglinge unreif und unwissend zur universität kämen; wenn man an die klagen von seiten angesehener universitätslehrer über mangelhafte vorbereitung denkt, so kann man zweifeln, ob das abiturientenexamen etwas wesentliches nütze. der energische vorschlag des dr. Richter-Breslau, die reifeprüfung ganz abzuschaffen, läszt sich jedoch zur zeit schwerlich verwirklichen, einmal weil durch den plötzlichen wegfall dem schulbetrieb schaden erwächst und sodann weil störende consequenzen für ausgedehnte gebiete des öffentlichen lebens sich ergeben.

Worin liegt denn eigentlich die wurzel der beobachteten übelstände?

Nach des redners ansicht ist zwischen dem ende der gymnasiallaufbahn und dem anfang des universitätsstudiums eine unnatürlich tiefe kluft befestigt. der continuierlichen geistigen entwicklung wird in den einzelnen classen durch die pensenverteilung rechnung getragen, indem das pensum jeder classe zugleich vorwärts und rückwärts blickt. nur in prima überwiegt die retrospective tendenz, während an die bevorstehenden groszen aufgaben nicht gedacht wird. der unterschied in der art geistigen arbeitens, der den primaner vom studenten trennt, läszt sich in keiner weise rechtfertigen. in früherer zeit war der übergang ein allmählicher. die philosophische facultät, welche die aufgabe hatte, auf den besuch der vorlesungen in den drei andern facultäten vorzubereiten, schlosz naturgemäsz an den unterricht der obersten classe an; viele höhere lehranstalten, die sog. gymnasia academica oder illustria gaben selbst ihren schülern einen teil der academischen curse; manche von ihnen sind zu vollständigen universitäten angewachsen, bei einigen haben sich die reste der ursprünglichen organisation noch lange erhalten. der wunsch, zwischen schule und universität einen gewissen zusammenhang herzustellen, der in der organisation derartiger institute sich aussprach, ist durchaus begründet. demselben steht nichts so sehr im wege wie die reifeprüfung. derselben sind einerseits diejenigen eigenschaften zu nehmen, welche den unvermeidlichen einschnitt unnötig verschärfen, anderseits musz nach mitteln gesucht werden, durch

Digitized by Google

deren anwendung der primaner zum verständnis der aufgaben, die seiner warten, angeleitet werden kann.

Der freie ausblick wird am meisten gehemmt durch die leidigen repetitionen, die vielfach nicht zu umgehen sind. auffallend ist, dasz das reglement für die mündliche prüfung aus den jahren 1812, 34, 56, 82 unablässiges versuchen und schwanken zeigt. nach den bestimmungen des reglements von 1812 bezieht sich das mündliche examen vornehmlich auf positive kenntnisse, die in den letzten monaten naturgemäsz durch besondere bemühungen befestigt werden müssen. das reglement von 1834 dagegen spricht eine ernste mahnung aus, indem es vor zweckwidrigem, auf blosze ostentation berechnetem sich abrichten für die prüfung warnt, wodurch die schüler sich und die behörde täuschen. der minister von Altenstein hat merkwürdigerweise wenige monate später in einem rescript die nützlichkeit der repetitionen anerkannt.

Den gegenstand vielfacher beschwerde hinsichtlich ermüdender repetitionen bilden heute geschichte, geographie und religion. es wird sich nicht vermeiden lassen, dasz auch diese fächer fallen.

Die anforderungen in der geschichte waren nach dem reglement von 1834 nicht übertrieben; gar zu sehr ins einzelne gehende sach- und zahlenkenntnis wurde untersagt. dieser modus scheint sich nicht bewährt zu haben, da 1856 der zusammenhängende vortrag über eine aufgabe aus der griechischen oder römischen oder deutschen geschichte eingeführt wird. nachdem man auch mit dieser einrichtung schlechte erfahrungen gemacht, kehrte man 1882 zu dem verfahren von 1834 zurück. der fehler liegt in der sache selbst, die versucht wird. kenntnisse haben zur beurteilung der geistigen reife ja doch nur dann wert, wenn sie den unwillkürlichen niederschlag eingehender beschäftigung bilden. durch wegfall der prüfung kann der unterricht nur gewinnen, insofern das hauptgewicht auf das gelegt werden kann, was not ist, auf veredlung des sinnes und klärung des urteils. — Prüfung in der religion schreibt erst das reglement von 1834 vor, während dieselbe vorher als etwas von den weltlichen wissenschaften zu verschiedenartiges nicht berücksichtigt worden war. der memorierstoff dieses faches lastet schwer auf den schülern. verkehrt ist der einwand, die würde des gegenstandes erfordere einen platz in der prüfung. im gegenteil! berücksichtigt man die forderung des lehrplans von 1882, nach welcher der unterricht der sammlung und vertiefung des gemüts dienen soll, so wird man die entgegengesetzte auffassung für richtig halten müssen. die äuszerung religiösen sinnes vor fremden ohren abzufragen, ist eine harte forderung; das ganze leben des mannes ist eine prüfung in religion. bei abschaffung des examens würde nach des redners ansicht der religionsunterricht mehr befähigt werden, die jungen leute auf eine tiefer eindringende art geistiger arbeit vorzubereiten; er würde wirken als bundesgenosse des deutschen unterrichts bzw. der philosophischen propädeutik. — Facultativ eingeführt ist letzterer gegenstand 1825 wegen mangels an geeigneten lehrkräften. 1834 bildete propädeutik bereits einen wichtigen bestandteil des examens; aber trotz aller bemühungen der behörde gelang es nicht, dem gegenstande eine gesicherte stellung im rahmen des unterrichts zu verschaffen; seit 1856 sollte propädeutik nicht mehr als besonderer unterrichtsgegenstand angesetzt werden, derselbe vielmehr mit dem deutschen unterrichte verbunden werden, dessen stundenzahl auf drei erhöht wurde. dem unwürdigen zustande, der durch die zwangsbestimmung v. Mühlers hervorgerufen war, nach welcher eine bemerkung hinsichtlich der philosophischen propädeutik in das reifezeugnis aufgenommen werden sollte — viele schüler hatten nie etwas von diesem gegenstande gehört — machten die verordnungen von 1882 ein ende. der unterricht wurde wieder facultativ, als solcher aber empfohlen.

Digitized by Google

Ein blick auf die geschilderte entwicklung der dinge läszt uns zwei feste punkte erkennen: die überzeugung von der notwendigkeit der sache und die schwierigkeit sie durchzuführen. es empfiehlt sich, den primanern leichtere darstellungen, einzelne in sich geschlossene abhandlungen vorzulegen, die unter anleitung des lehrers studiert werden. dieses ziel verfolgen Jonas und Wendt; höhere anforderungen stellt Goldscheider in seiner schrift 'die erklärung deutscher schriftwerke in den oberen classen höherer lehranstalten'. des redners deutsches lesebuch für prima nimmt etwa die mitte zwischen beiden ein. die daselbst gebotenen stücke dienen der propädeutik in dreifacher hinsicht: wichtige begriffe wie: talent, charakter, genie u. ä. sind zusammenhängend erörtert; eine zweite gruppe bereitet das verständnis für die verschiedenen zweige der berufsthätigkeit und gelehrten forschung vor. durch besprechung derartiger gegenstände wird der universität in keiner weise vorgegriffen, insofern dieselbe nur orientierend wirken soll. drittens läszt sich durch geeignete proben zeigen, wie verschiedene auffassung ein gegenstand zuläszt und wie ein wissenschaftliches problem sich allmählich weiterentwickelt. derartige beschäftigung dürfte vor einseitigkeit und vorschnellem urteil schützen und zu ehrlichem studium anleiten. dasz der von ihm so angedeutete weg kein erfolgloser ist, glaubt vortragender aus der praxis versichern zu können. sein vorschlag zielt dahin, den druck zu mildern, der infolge des abiturientenexamens auf den schülern lastet; auch ist zu erwägen, dasz der aufenthalt in prima der anfang freierer entwicklung ist.

Thesen:

1. Zwischen der arbeitsweise des gymnasiasten im letzten und der des studenten im ersten jahre besteht gegenwärtig eine unnatürlich grosze und deshalb schädliche verschiedenheit.

2. Dieser übelstand wird verstärkt durch die vorbereitungen auf einen teil des mündlichen abiturientenexamens.

3. Es ist wünschenswert, dasz das abiturientenexamen auf die vier hauptfächer (deutsch, latein, griechisch, mathematik) beschränkt werde.

4. Eine wissenschaftliche propädeutik kann in zweckmäsziger weise durch besprechung der stücke in einem geeigneten lesebuch gegeben werden.

5. Solche beschäftigung würde sich in den bestehenden rahmen des deutschen unterrichts nach art und umfang zwanglos einfügen lassen.

In der auf den vortrag folgenden generaldiscussion entwickelt zunächst provinzialschulrat Hoppe-Breslau seine ansichten, die zu denen des vortragenden mehrfach im gegensatz stehen.

Ob ein abiturientenexamen erfolgt oder nicht, kann einen verständigen lehrer in prima nicht beeinflussen. der primaner musz in seiner ganzen thätigkeit mehr dahin gedrängt werden, sich ein eignes urteil zu bilden; er darf nicht einfach wiedergeben, was ihm vorgesagt ist. der strebsame schüler findet auch, dasz für ihn eine ehre darin liegt, wenn ihm zugetraut wird, ein eignes urteil zu fällen, und fühlt seine ganze persönlichkeit gehoben.

Dadurch, dasz der schüler genötigt wird, zu den vorgelegten objecten eine eigne stellung einzunehmen, wird am besten der übergang aus der prima zur universität vermittelt. bei dieser auffassung der aufgabe kann die prüfung nicht schaden. die schule musz vielmehr das votum, der zu entlassende sei reif, irgendwie feststellen; auch möchte doch jeder votierende lehrer sehen, wie der prüfling sich in andern fächern zeigt; eine art prüfung nach analogie der abiturientenprüfung wird also stets stattfinden müssen. die staatliche prüfung kann

Digitized by Google

vom übel sein, weil dieser oder jener lehrer die sache falsch auffaszt und das bestreben der schüler, sich eine gewisse summe von wissen in den kopf zu pfropfen unterstützt. die repetition musz eine immanente sein und den ganzen unterricht begleiten. bezüglich der einzelnen gegenstände der prüfung bemerkt Hoppe, dasz es hinsichtlich der geschichte vor zeiten schlimm bestellt gewesen sei. in der prüfung musz man ersehen, dasz der schüler die geschichte verstanden hat, dasz er den zusammenhang, die causalität der thatsachen erfaszt hat; gleichgültig ist es, ob die eine oder die andere zahl fehlt. trotz berechtigter erhobener bedenken hält Hoppe es für angezeigt, in religion auch eine prüfung vorzunehmen, da doch ein gewisses compactes wissen nach so langer vorbereitung vorhanden sein musz und erfahrungsmäszig viele sich nichts vom pensum angeeignet haben. der unterricht in philosophischer propädeutik erfordert sehr geschickte lehrer; mit recht hat das reglement diesen gegenstand als obligatorisch fallen lassen. nach Hoppes ansicht musz auf der universität etwas geschehen, damit die lehrer auf derselben dahin gebracht werden, dasz jeder, der in prima deutsch gibt, auch geschickt ist, diesen gegenstand zu behandeln. dasz von diesem unterricht durch das reglement abstand genommen ist, bedauert redner.

Dr. Klinghardt-Reichenbach empfindet das examen als einen druck auf die eigne unterrichtsthätigkeit und sieht in einer verminderung der zur prüfung kommenden fächer eine gewisse erleichterung.

Dir. dr. Hasper-Glogau bemerkt, dasz die provinzialschulvertretung und der director verhindern kann, dasz das examen gemisbraucht wird; es kann darauf hingearbeitet werden, dasz der druck vermieden wird. die prüfung in religion richtet Hasper geradezu so ein, dasz auswendiglernen den schülern nichts nützt; ein kurzes zusammenfassen in gewissen zeiträumen kann aber nur nützen.

Dir. dr. Fries-Halle hält dafür, dasz die kluft zwischen prima und universität nicht so grosz sei, wenn der unterricht in verständiger weise geleitet werde und, wie Hoppe bereits betonte, auf bildung des urteils rücksicht nähme; namentlich geeignet erscheint die deutsche lectüre. religion möchte Fries beseitigt sehen; die prüfung in der geschichte kann zeigen, dasz der schüler eine übersicht über das ganze gebiet des erlernten sich verschafft hat.

Dir. dr. Steinmeyer-Aschersleben weist auf die dispensation von der mündlichen prüfung hin; die prüfung selbst trifft also nur die schwächeren; es empfiehlt sich, diese auf die fächer hin zu prüfen, wodurch sie ihre geistige thätigkeit darlegen sollen, und wenig auf solche zu geben, in denen gedächtnismäsziges einpauken befürchtet werden musz.

Dir. dr. Jänicke-Kreuzburg befürwortet eine prüfung in der geschichte; im unterrichte selbst musz schon darauf gesehen werden, dasz die grundbegriffe in das verständnis übergehen und in den köpfen sitzen.

Hofrat dir. dr. Weniger-Weimar ist im wesentlichen mit Cauer einverstanden, empfiehlt jedoch hinsichtlich der geschichte beschränkung des stoffs und abschaffung des geographischen unterrichts in den oberen classen. in der prüfung soll man sich beschränken auf das pensum der prima; wiederholung und prüfung in alter geschichte ist wegzulassen. die prüfung in religion kann füglich unterbleiben aus den von Cauer bereits angedeuteten gründen; auch hinsichtlich des deutschen schlieszt sich Weniger in den wesentlichsten punkten an Cauer an; schon vor dem examen musz das votum festgestellt sein, da zufälligkeit beim examen eine grosze rolle spielt.

In der debatte antwortet Cauer hinsichtlich einiger punkte herrn dir. dr. Fries und schulrat Hoppe.

Nach schlusz der allgemeinen discussion beginnt die abstimmung über die dritte these.

Digitized by Google

Dir. dr. Weicker-Stettin weist zunächst darauf hin, dasz die these nur vom gymnasium handle, nicht aber vom realgymnasium; auch inhaltlich bedürfe sie einer erwägung wegen beseitigung des französischen. die vorgeschlagenen fächer seien noch nicht reif zur elimination, wohl aber könne auf eine mildere handhabung bedacht genommen werden.

Es liegen zwei thesen vor, die von Fritsche und Moller (Cauer hatte die eignen gegen Fritsche zurückgezogen); diesen fügt Weniger noch hinzu: 1) soll die prüfung in religion wegfallen; 2) soll die historische prüfung sich nur beschränken auf den lehrstoff der prima.

Rector dr. Schaper-Nauen stellt die these: 'bei fortfall der prüfung in religion ist dafür zu sorgen, dasz die von obersecunda nach prima zu versetzenden schüler ein gewisses masz von positiven kenntnissen fest im gedächtnis haben.'

Fritsches these wird mit 36 gegen 30 stimmen angenommen; die thesen Schapers und Mollers werden abgelehnt; Wenigers erste these ist erledigt; die zweite wird mit 35 gegen 32 stimmen abgelehnt.

Der vorsitzende spricht dem redner für den interessanten und anregenden vortrag seinen dank aus; die versammlung dankt durch erheben von den plätzen.

Zweite sitzung, freitag den 4. october vormittags 8 uhr.

Herr prof. dr. Uhle-Dresden spricht über 'die wichtigkeit der wortbildungslehre für den griechischen unterricht'.

Die bedeutung der wortbildungslehre, die in der praxis des unterrichts im groszen und ganzen noch beiseite gelassen wird, ist eine doppelte: sie ist zu betrachten nach den gesichtspunkten des sprachverständnisses und der wortaneignung.

Verschiedene stufen des sprachverständnisses sind zu unterscheiden: das sinn- oder gedankenverständnis im ganzen, das verständnis der einzelnen worte und das sog. grammatische verständnis, welches auf kenntnis der flexionen und satzfügungen beruht. ziel des unterrichts ist, die schüler bis zu dieser dritten stufe zu führen.

Neben der grammatik, dem gesetzbuch der sprache, gibt es aber auch ein lexikon, welches gleichsam der volkskörper ist. deswegen musz zum grammatischen verständnis auch das lexikalische kommen, welches somit die vierte stufe des sprachlichen verständnisses darstellt.

Da durch übersetzung vielfach ein wort nicht genügend wiedergegeben werden kann, musz die etymologie hilfe leisten, welche die grundvorstellung und die wege und stufen zeigt, durch die die sprache von der sinnlichen anschauung zu einem abgeleiteten oder zusammengesetzten begriff gelangte. mehrfach abgeleitete begriffe sind wie sätze zu betrachten, denn auch hier besteht eine vereinigung mehrerer begriffe; an dem worte δωροδόκητος erläutert redner eingehend seine ansicht. namentlich die dichtersprache ist ohne kenntnis der wortbildung und ohne einblick in die werkstätte des sprachmeisters nicht verständlich. sprachvergleichende wortdeutung stellt eine noch höhere stufe des verständnisses dar, die des sprachwissenschaftlichen; von einer berücksichtigung dieser stufe sieht aber redner ab. für die erkenntnis der wortbedeutung sind drei punkte von wichtigkeit: 1) richtiger begriff von ableitung überhaupt, 2) einhalten der richtigen reihenfolge beim ableiten, 3) festhalten an den eigentlichen bedeutungen ohne unnötige übertragungen für einzelne stellen der schriftsteller. von ableitung kann nur dann die rede sein, wenn der fragliche wortstamm den andern wortstamm in sich enthält. von einfacher ableitung ist zu unterscheiden die zusammensetzung und die ableitung von dieser. besonders zu beachten ist Lobecks praeceptum regium, dasz verba nur mit präpositionen zu-

Digitized by Google

sammengesetzt werden dürfen. am beispiele «κακούργημα» weist redner die wichtigkeit der beobachtung einer richtigen reihenfolge nach und zeigt, wie verkehrt und nachteilig es ist, zwischenstufen zu überspringen. die fehlerhaftigkeit und schädlichkeit ungenauer angaben wird beleuchtet durch das beispiel «ὀνειροπόλος» (πόλος ist nicht von πολέω abzuleiten, sondern das umgekehrte verhältnis findet statt). bei der worterklärung ist also zu verlangen strenges festhalten des richtigen begriffs der ableitung und klare unterscheidung der ausdrücke: abgeleitet, zusammengesetzt, von zusammensetzung abgeleitet und 2) stufenweises etymologisieren. so wird auch am sichersten sprachgefühl erzeugt, welches oft das lexikon entbehrlich macht. ein fehler der wörterbücher ist, dasz nicht genug an den wirklichen bedeutungen der wörter festgehalten wird, z. b. ὀρθόκραιρος von rindern 'gradhörnig', von schiffen 'krummschnäblig'; 'aufwärts gerichtet' passt für beide begriffe. verwerflich ist die aufstellung besonderer, dem urbegriffe fernliegender bedeutungen für einzelne stellen; die schuld hieran tragen in erster linie die erklärer. übersetzungen für ganze redensarten sind für den lernenden vielfach ungünstig, da er oft die entstehung nicht durchschaut.

Die zeit, die auf unterweisung in der wortbildung, dem sichersten gegenmittel gegen die genannten schädlichkeiten, verwandt wird, ist keineswegs verloren; kenntnis der wortbildung ist vielmehr ein erleichterungsmittel für aneignung des wortschatzes. die wortbildung lernt sich aber nicht von selbst; ohne unterweisung wird keine sicherheit erreicht. die sache in der schule zu behandeln, ist gar nicht so schwer oder zeitraubend. bei einübung der declination und conjugation bedarf es oft nur eines leisen winkes, um das verständnis in dieser hinsicht zu wecken; weiteres wird bei der lectüre gelernt, schlieszlich erfolgt einmal, vielleicht in untersecunda eine systematische wiederholung dieses ganzen capitels.

Die von prof. dr. Uhle aufgestellte these lautet: die wortbildungslehre ist als ein wichtiges förderungsmittel des wirklichen sachverständnisses und als ein erleichterungsmittel für die aneignung des wortschatzes in den lehrplan des gymnasiums aufzunehmen.

Nach einer eingehenden discussion, an der sich die herren oberlehrer Cauer-Kiel, dir. Weickert, Stahlmann, rector dr. Schaper, prof. dr. Imelmann, dir. dr. Thiele, prof. Stier und der vortragende beteiligen, wird die these in veränderter form 'die wortbildungslehre ist als ein wichtiges förderungsmittel des wirklichen sachverständnisses und als erleichterungsmittel für die aneignung des wortschatzes im unterricht gelegentlich zu berücksichtigen' angenommen.

Der vorsitzende spricht sodann dem redner den dank der section aus für seinen interessanten vortrag.

Es folgt die gedächtnisrede auf Eckstein, gehalten von herrn oberlehrer dr. Heyden-Zittau.

Pietät zu üben gegen tüchtige männer ist immer eine aufgabe der versammlung der philologen gewesen. vier jahre schon deckt die erde Eckstein, zu dessen andenken in Zürich nur kurze ehrende worte gesprochen wurden. die pflicht, dem verewigten einen eingehenderen nachruf zu widmen, erfüllt die 40e versammlung. vortragender, der in den letzten lebensjahren Ecksteins fast täglich mit ihm zusammen war, beschränkt sich darauf, nur ein verdienst, eine seite seines wirkens hervorzuheben, seine bedeutung und seine thätigkeit in dem vereine deutscher philologen und schulmänner.

Ecksteins beteiligung an den philologenversammlungen fällt in die zeit seines Halleschen rectorats und in die Leipziger zeit. die erste versammlung, die Eckstein besuchte, war die siebente in Dresden (1844),

1884 besuchte er die siebenunddreiszigste in Dessau; vierzig jahre lang besuchte er die versammlungen regelmässig mit ausnahme der 31n in Tübingen; in ihm war die überlieferung des vereins verkörpert; er war der mittelpunkt und die seele des ganzen. nie verfehlte man, ganz besonders ihn zu hören; in den commissionen lag daher ein teil seiner besten thätigkeit. in der commission für die wahl des nächsten versammlungsortes war er seit 1846 ständiges mitglied; achtzehnmal referierte er, meist in feiner, witziger weise. an der revision der statuten nahm er regen anteil; die Berliner statuten redigierte er wesentlich; frisch beteiligte er sich auch an der debatte und gern hörte man ihn. im gegensatz zu Firnhabers vorschlag (namentlich eine dauernde mitgliedschaft betreffend) erklärte er, er könne sich nicht entschlieszen, die freie wanderversammlung dadurch zu fixieren, dasz eine förmliche mitgliedschaft constituiert werde. nur eine änderung des bisherigen verfahrens wurde beschlossen, versuchsweise den ersten und vierten tag zu allgemeinen sitzungen zu verwenden, den zweiten und dritten aber den sectionen ausschlieszlich zu überlassen, um die mitglieder bis zum schlusz der versammlung festzuhalten. für aufrechterhaltung der statuten trat Eckstein auch in Heidelberg ein, wo es sich um die sectionen handelte. mit rücksicht auf die statuten war er gegen gründung einer archäologischen section; die vorbereitenden schritte für endgültige bildung derselben that erst 1862 prof. Urlichs in Augsburg, nachdem die bildung einer germanistischen gutgeheiszen war. Eckstein strebte vor allem nach vereinigung; durch bildung einer gröszern anzahl von sectionen befürchtete er mit recht sonderung. auch die revidierten Würzburger statuten (1868) hat er im wesentlichen besorgt. als hervorragende neuerung bezeichnete er als referent selbst die gröszere freiheit in bezug auf bildung der sectionen; von ihm stammt aber auch die forderung, dasz eine section nur zusammentreten dürfe, wenn sich 20 teilnehmer fänden, und dasz die section erst dann vollberechtigt sei, wenn sie in drei auf einander folgenden versammlungen zu stande gekommen sei. hinsichtlich einer gröszern thätigkeit in den sectionen bestimmte er genauer die für dieselben geeignetste arbeitszeit. im interesse der statuten wirkte Eckstein noch in Rostock und zuletzt in Dessau, wo er als referent beantragte, dasz der verein sich in ein- oder zweijährigem zeitraume versammeln sollte.

Nicht nur als commissionsmitglied, sondern auch als secretär der allgemeinen verhandlungen widmete er dem vereine seine kräfte; der pädagogischen section präsidierte er achtmal; dreimal lehnte er ab; als zweiter präsident fungierte er in Altenburg und Leipzig. auch wenn er nicht präsident war, unterstützte er die, welche geringere erfahrung hatten. mit sicherem blick verstand er es aus einer groszen zahl von thesen die nutzbringendsten herauszugreifen; mit frischen bemerkungen belebte er die besprechungen; mit witzigem worte führte er redner, die sich von der sache entfernt hatten, zurück. in allen fällen wirkte er anregend und belehrend, da ihm namentlich eine erstaunliche kenntnis alter und neuer schuleinrichtungen zu gebote stand.

Eckstein war von unbegrenzter verehrung für die groszen meister der wissenschaft und der schule beseelt und zeigte aufrichtige dankbarkeit für alles, was ihn erfreute und beglückte. nicht nur gedächtnisreden hielt er — auf Thiersch, Rost, Döderlein und Ritschl — sondern auch lebende wurden auf seinen antrag durch anerkennungsschreiben geehrt. dankbarkeit bewog ihn auch bei vielen versammlungen das schluszwort zu reden; dankbarkeit leitete ihn auch, als er sich entschlosz, Johannes Sturm gegen den tadel Karl von Raumers in schutz zu nehmen. so oft er sprach, erntete er reichlichen beifall. während er den allgemeinen sitzungen im wesentlichen nur als zuhörer seine aufmerksamkeit widmete, beteiligte er sich aufs regste an

den verhandlungen der pädagogischen section. die meisten seiner thesen bezogen sich auf die unterrichtsfächer des gymnasiums; man verhandelte über den lateinischen elementarunterricht, vocabularien, lateinische orthographie, über die these 'Nepos ist als knabenlectüre beizubehalten', über ausgaben mit anmerkungen verglichen mit textausgaben, über den lateinischen aufsatz und das lateinsprechen u. a. auf Ecksteins anregung gab die preuszische unterrichtsbehörde den plan, den lateinischen aufsatz für die maturitätsprüfung abzuschaffen, auf. die absichten, von denen er sich bei der beteiligung an der debatte über den lateinischen und griechischen unterricht leiten liesz, ergeben sich aus seinem buche 'der lateinische unterricht' und der unvollendeten schrift 'über den griechischen unterricht'. nicht minder brachte Eckstein den thesen über den unterricht in der deutschen sprache, der mathematik, physik, der geschichte, sowie dem unterricht im turnen reges interesse entgegen. viele von seinen äuszerungen sind perlen pädagogischer erfahrung; alle wichtigeren fragen des schullebens, 'die mündliche abiturientenprüfung', 'die allgemeine anerkennung der zeugnisse in den verschiedenen deutschen staaten', 'überbürdung', 'schulreform' u. ä., berührten ihn lebhaft. anziehend und belehrend sind ferner Ecksteins äuszerungen über die wissenschaftliche und praktische ausbildung der schulamtscandidaten; immer und immer betonte er die notwendigkeit des studiums der pädagogik. in warmen worten empfahl er zuletzt noch in Dessau Kehrbachs 'monumenta Germaniae paedagogica' als bausteine zu einer geschichte des gesamten deutschen unterrichts- und erziehungswesens.

Neben dem ϲυμφιλολογεῖν schätzte Eckstein aber auch den manigfachen verkehr, zu dem die versammlungen gelegenheit bieten; die bedeutung desselben faszte er in schönen, begeisterten worten zusammen in der jubiläumsrede in Halle. wie er beim ϲυμφιλολογεῖν unter den ersten war, so war er beim convivium und ϲυμπόϲιον nicht der letzte. in späteren jahren war er immer der mittelpunkt kleinerer conventicula, welche der wissenschaft und schule oft mehr gewinn getragen haben als die gelehrtesten vorträge und die eingehendste discussion. auch die freuden der festfahrten und der festtafel verschmähte er nicht; bei letzteren war er besonders beliebt als redner.

Eckstein vereinigte in vollendeter weise in seiner person die beiden zwecke der versammlungen: wissenschaftliche anregungen zu geben und persönliche bekanntschaften zu vermitteln.

Redner schlosz seine von inniger pietät getragene rede mit der mahnung, die Eckstein in Halle an die jüngere generation richtete, als er alle seine wünsche für den verein in der aufforderung zusammenfaszte, die erbschaft der älteren anzutreten, statt der gebenden empfangende zu werden zur ehre des vaterlandes, zur förderung deutscher wissenschaft und tüchtiger humanistischer jugendbildung.

Der vorsitzende spricht dem redner den dank der versammlung aus und bittet die anwesenden, das andenken Ecksteins durch erheben von den sitzen zu ehren. nachdem dies geschehen, schlieszt er die zweite sitzung der pädagogischen section.

Dritte sitzung, sonnabend den 5 october vormittags 8 uhr.

Herr dr. Lehmann-Berlin spricht über das thema: 'was soll und was kann der deutsche unterricht leisten?'

Seine in freiem vortrage über ziel, aufgabe und methode dieses unterrichtsgegenstandes entwickelten ansichten faszte der redner in folgenden thesen zusammen:

1. Drei stufen des verständnisses können der schulmäszigen interpretation classischer litteraturwerke als lehrziel vorschweben: a) das unmittelbare oder anschau-

Digitized by Google

liche, b) das historisch-genetische, c) das kritische verständnis.

2. Das anschauliche verständnis hat für den deutschen lectüreunterricht in den unteren und mittleren classen, das historische für den der oberen classen den maszgebenden gesichtspunkt zu bilden. das kritische verständnis liegt auszerhalb des bereichs des gymnasialunterrichts.

3. Eine entsprechende dreiteilung läszt sich auch auf den betrieb des deutschen aufsatzes und der grammatik anwenden. auch hier bezeichnet die mittlere stufe das ziel des gymnasialunterrichts, so dasz in dem gesamten deutschen unterricht eine zweifache abstufung der lehrziele und methoden durchzuführen ist.

In der sich anschlieszenden discussion befürwortet rector Schaper die berücksichtigung der prosaischen lectüre, namentlich der schriftsteller des vorigen jahrhunderts; wünschenswert erscheint es ihm auch, die zahl der stunden für das deutsche zu vermehren und das mittelhochdeutsche wieder aufzunehmen.

Director dr. Fries macht einige bedenken gegen den vortragenden geltend; derselbe habe den ästhetischen standpunkt völlig ausgeschlossen; concentrische kreise für die lectüre vorzuschlagen erscheine bedenklich wegen der menge des stoffs, der dadurch beschränkt werden müsse, und wegen des mangels an zeit.

Oberlehrer dr. Bötticher wünscht wiedereinführung des mittelhochdeutschen, wenigstens lectüre des Nibelungenliedes und Walthers von der Vogelweide im urtext; auch die ältesten werke sind womöglich in den unterricht aufzunehmen. aus diesem gesichtspunkte ist die zusammenstellung von Kinzel und Bötticher hervorgegangen, deren prospect zur kenntnisnahme empfohlen wird.

Dr. Lehmann erwidert auf die entgegnungen des herrn dir. Fries einiges zur begründung und rechtfertigung seiner ausführungen.

Nachdem der vorsitzende dem redner den gebührenden dank ausgesprochen hat, folgt der vortrag des herrn dr. Draheim-Berlin über 'die notwendigkeit des richtig behandelten lateinischen aufsatzes'.

Die angriffe auf den lateinischen aufsatz, obwohl längst widerlegt, haben sich immer wiederholt, weil sie nicht unberechtigt waren; die vorschläge zur abhilfe haben wenig genützt, weil sie nicht ausgeführt wurden.

Die vorwürfe: überbürdung, zwecklose dressur, phrasenmacherei, erfolglosigkeit treffen nicht den lateinischen aufsatz, sondern nur das zerrbild desselben. dasz dieses zerrbild auch heute noch existiert trotz der lehrpläne von 1882, lehrt ein blick in die schulprogramme, in denen sich themata finden, die in form und inhalt an den schüler forderungen stellen, die weit über das hinausgehen, was von einem abiturienten verlangt werden darf.

Die misgriffe entspringen einerseits dem eifer, alles aufs beste zu machen, anderseits dem streben, dem wirklichen oder vermeintlichen ziele des deutschen aufsatzes gleichzukommen. der lateinische aufsatz soll und musz bescheidener sein. mehrfach machen sich auch die nachwirkungen der zeit geltend, in der die übung im gebrauch der sprache noch eine umfangreichere war. die lateinische freie arbeit musz in organischem zusammenhange stehen mit der entwicklung des schülers, mit dem lateinischen unterricht und mit dem ziele des gymnasiums. schon auf der untern stufe darf der schüler nicht durch grammatische quälereien, durch inhaltlose, nur der grammatischen übung gewidmete sätze verbittert werden. das übersetzen aus Caesar wird ihm eine

Digitized by Google

freude sein, wenn er das in der woche gelesene gewissermaszen selbständig anwenden kann, wenn ein entsprechender text für diese anwendung ihm geboten wird. das extemporale, auf diese weise eingerichtet, befestigt gleichzeitig die lectüre. nur die methode, die lehrprincipien sind es, die einer reform bedürfen. für den secundaner, der eine verständige inhaltsangabe aus Caesar oder Livius zu machen versteht, musz das extemporale ein kleiner aufsatz sein, den der lehrer entwirft; derselbe musz ein ganzes bilden mit einleitung, hauptteil, der in zwei oder drei abschnitte gegliedert ist, und schlusz. dasz dem schüler bis zur oberprima nur gestattet sein sollte am gängelband eines deutschen textes zu gehen, verstöszt gegen die grundregeln aller pädagogik. stilistische übungen dürfen jedoch nicht aufhören; die freie arbeit ist aber das leichtere. was der schüler weisz, kann er in dieser zeigen, während er durch die stilübung leicht genötigt wird, zu bekennen, was er nicht weisz.

Die freien lateinischen arbeiten der obersecundaner sind im wesentlichen wiedergaben des gelesenen, die eine angenehme abwechslung gegenüber den exercitien und extemporalien bilden und bei methodischer anleitung nicht mehr zeit als jede andere häusliche schreibarbeit zu zwei schulstunden erfordern. in der prima wird selbstverständlich der umfang der arbeiten gröszer werden, da mehr gelesen wird und die gesichtspunkte allgemeiner werden. bei diesen arbeiten musz der schüler seine eigne kraft, seine erworbenen kenntnisse verwerten, er darf sich nicht auf hilfsmittel verlassen — ein solches ist auch namentlich das deutsch-lateinische lexikon —; wenn er von vorn herein gewöhnt ist, seine kräfte richtig anzuwenden, bedarf er der stützen nicht.

Der nutzen der freien arbeiten ist für den schüler ein doppelter: der schüler lernt seine kräfte gebrauchen und vertieft sich in den inhalt des gelesenen. gleichzeitig befestigt er sich im gebrauche der sprache und vergröszert seine fähigkeit für das verständnis der lectüre.

Entsprechend der abstufung, die zwischen den sprachen: deutsch, lateinisch, griechisch, französisch, hebräisch besteht, die redner des genauern darlegt, ergibt sich für das examen die forderung: im deutschen ein aufsatz, im lateinischen eine freie arbeit im engsten anschlusz an die lectüre des letzten semesters, im griechischen eine schriftliche übersetzung, im französischen eine mündliche, während die hebräische arbeit facultativ bleibt.

Der lateinische aufsatz geht über das ziel des gymnasiums hinaus, wenn man aus einem andern gebiet, dem geschichtlichen oder philosophischen oder aus einer andern litteratur einen gegenstand lateinisch behandeln läszt, da es an einem wortschatze fehlt, der dafür zu gebote stehen musz. der fortschritt des schülers in prima darf gegen den anfänger in obersecunda nur ein intensiver sein, nicht ein extensiver.

Der einwand, die sache werde auf diese weise zu leicht, ist nicht berechtigt, wenn man auf den durchschnitt der schüler rücksicht nimmt. durch beseitigung der freien lateinischen arbeit glaubt man die klagen abzuschneiden; man will sogar dem lateinischen unterricht ein paar stunden nehmen, um sie auf andere fächer angeblich besser zu verwenden. das lateinische kann aber keine stunde abgeben; gröszere vertiefung in die lectüre ist unmöglich, wenn man das sicherste mittel zu derselben wegnimmt. aufgabe der lateinlehrer und der directoren ist es, dafür zu sorgen, dasz klagen über misgriffe hinsichtlich dieses gegenstandes vorgebeugt werde und dasz durch verständige anleitung die schüler dahin gebracht werden, befriedigendes zu leisten; unbefugten aber steht das recht nicht zu, vorschläge zur verbesserung des unterrichts zu machen.

Das resultat seiner erörterungen faszt redner zusammen in die worte: 'die freie lateinische arbeit ist notwendig, weil sie dem fort-

Digitized by Google

schreiten des schülers, dem zwecke des gymnasiums und der naturgemäszen stellung des lateinischen in demselben entspricht.'

An der debatte beteiligt sich zunächst dir. dr. Fries; seiner ansicht nach ist darauf hinzuarbeiten, dasz ein gewisser flusz in die darstellung kommt; der lateinische aufsatz will aber auch vorbereitet sein; diese vorbereitungen bestehen im lateinischen sprechen und schreiben (extemporalien mit gewissem zusammenhang).

Rector dr. Schaper legt protest ein gegen die zu grosze herabsetzung des lateinischen scriptums.

Dir. dr. Hasper möchte, was den stoff der lateinischen arbeit betrifft, auch den griechischen unterricht und den unterricht der alten geschichte verwendet wissen. in ähnlichem sinne äuszert sich oberlehrer prof. Stier-Wernigerode.

Oberlehrer Cauer hält es, im interesse der schulung des geistes, für angemessen, dasz zuletzt auch ein aufsatz gemacht werde über ein thema, das nicht gelesen ist.

Prof. dr. Imelmann bezeichnet als kernpunkt die frage, ob der lateinische aufsatz in das abiturientenexamen gehört.

Dir. Rühl teilt im wesentlichen die ansichten von Fries; er weist aber darauf hin, wie schwer es sei dieselben durchzuführen.

Dir. Weiker und oberlehrer Cauer halten das vorhandensein zweier lateinischer arbeiten beim abiturientenexamen, schon im interesse der compensation, für wesentlich; auch der schüler kann hierdurch nur gewinnen.

Für das extemporale tritt entschieden ein dir. Fries; darauf zu sehen, dasz im lateinsprechen übungen angestellt werden, ist seiner ansicht nach aufgabe der directoren.

Nachdem schlieszlich noch dir. Fritsche der beibehaltung des lateinischen aufsatzes das wort geredet hat, spricht der vorsitzende dem vortragenden für die anregung und belehrung den geziemenden dank aus.

Zum schlusz dankt dir. Fries den herren präsidenten in herzlichen worten für ihre mühewaltung.

Philologische section.

Zu vorsitzenden der section wurden in der constituierenden versammlung am 3 october die vom präsidium bestimmten herren director dr. Müller-Breslau und director dr. Oberdick-Breslau gewählt; das schriftführeramt übernahmen dr. Rossbach-Breslau und dr. Baier-Sagan.

Nach einigen kurzen mitteilungen über mehrere schriftstücke, die als geschenke eingegangen waren, erteilte der vorsitzende herrn prof. dr. Hilberg aus Czernowitz das wort zu seinem vortrage 'über eine sprachliche eigentümlichkeit in Ciceros schrift de inventione'.

Die sonst Cicero so geläufige bindepartikel 'que' findet sich nur in wenigen stellen der schrift de inventione; auch diese wenigen stellen sind zum teil zu eliminieren. die stelle 1, 19, 27 kommt als citat aus Terenz nicht in betracht, ebenso wenig 2, 50 148, als entlehnung aus Cornificius. auf dieselbe quelle geht auch die stelle 1, 54, 104 zurück; aus fingierten reden entlehnt sind die worte 1, 34, 50 und 2, 32, 98. falsche lesart liegt vor 1, 18, 25, wo statt 'proptereaque' 'propterea quod' zu lesen ist. somit bleiben nur 5 belege für que übrig: 2, 53, 160 'rerum bonarum et malarum neutrarumque scientia', wo neutrarumque nach ansicht des redners als einschiebsel zu streichen ist; in der stelle 2, 7, 24 wird que als dittographie des folgenden quae aufgefaszt; in den worten 2, 5, 19 ist affectionemque vielleicht nur eine erklärung des ausdrucks commotio. das vierte und fünfte que steht 2, 53, 161:

an den lesarten 'patriaeque' und 'caerimoniamque' wagt jedoch redner nicht eine änderung vorzunehmen.

In der sich anschlieszenden debatte macht dir. dr. Heine-Brandenburg darauf aufmerksam, dasz die zusammenstellung von bona, mala und neutra (οὐδέτερα) der stoischen lehre gemäsz sei und dasz die empfohlene streichung des neutrarumque 2, 53, 160 mit rücksicht hierauf nicht zu billigen sei.

Redner erklärt sich dankbar hiermit einverstanden.

Hieran schlieszt sich der vortrag des herrn dr. Immisch aus Leipzig über 'den ursprung der elegie'.

Nachdem redner in der einleitung auf die litteratur dieser frage hingewiesen, betont er, dasz die elegie nicht erfunden, sondern geworden sei, dasz die notizen der alten über die εὑρεταί nur ein versuch seien, einen festen und bequemen ausgangspunkt zu gewinnen.

Ist es erweislich, dasz die elegie nicht erfunden, sondern geworden ist? gegen Cäsar, den hauptvertreter der erfundenen elegie, der das distichon als eine bildung des Archilochos auffaszt, ist einzuwenden, dasz der pentameter durch verdoppelung der volkstümlichen daktylischen penthemimeres entstanden ist. der pentameter kommt als selbständiger vers vor z. b. bei Stesichoros und auf den hermen des Hipparchos; auch die ionica des Panyasis waren ἐν πενταμέτρῳ verfaszt, sowie der hymnus auf Thetis, welcher in Heliodors roman eingelegt ist.

Der pentameter als selbständiger langvers gieng verbindungen freier art mit dem hexameter ein; durch ordnung und einführung eines festen und regelmäszigen wechsels entstand das elegische distichon.

Der pentameter ist der eigentliche träger des ἐλεγεῖον; hinsichtlich der sphäre, in der er entstanden, besagt eine alte hypothese, dasz er seine wurzeln im θρῆνος habe; im altertum ist dieselbe vertreten durch Horaz und Didymos. in der guten zeit bedeutet ἔλεγος in Attica einen klagegesang ohne rücksicht auf die versform. die elegie ist nach der hellenistischen hypothese aus den ἔλεγοι entstanden; ἔλεγοι von ἐλεγεῖα zu trennen ist unmöglich und unnatürlich. der hellenistischen hypothese entspricht auch durchaus der sprachgebrauch der hellenistischen dichter und der Römer, die elegische gedichte threnodischer wie nichtthrenodischer art ἔλεγοι, elegi nennen. der gewährsmann jener hypothese ist Euripides; vgl. Iph. Taur. 143 ff., Troad. 119 ff. derselbe bietet auch das erste sichere beispiel einer threnodischen elegie in der klage der Andromache (103 ff.). das wort ἔλεγος gehört der alten aulodie an, die im innigen zusammenhang mit dem θρῆνος steht, wie am beispiel des Pallashymnos des Kallimachos und am mythos von der Alcestis nachgewiesen wird. unter den alten νόμοι müssen einige den namen des Phrygiers Olympos getragen haben, der auch als elegischer dichter erscheint, und dies weist nach Asien, wo schon die alten in den totenklagen den ursprung der elegie suchten. diesem erklärungsversuch stehen aber zwei schwere bedenken entgegen: dem inhalte nach steht der düsteren gattung schon früh eine frohe oder leidenschaftliche gegenüber; auch hinsichtlich der form zeigt sich die doppelheit.

Ist es nun möglich, die beiden getrennten strömungen bis an eine quelle zu verfolgen? dieselbe entdecken wir in der vermischung wilder trauer mit üppigem sinnrausch, wie sie dem semitischen culte eigen ist und im ἀφανισμός und der εὕρεσις des Adoniscults zum ausdruck kam. der erfinder des ἐλεγεῖον, Theokles aus Chalcis (nach Suidas), hatte beziehungen zu den θρῆνοι des phönizischen Linos (aus Chalcis) und zu dem unzüchtigen cult der phönizischen Aphrodite als oikist von Naxos. die obige auffassung findet auch ihre bestätigung durch die sage von der raserei der Proitidinnen (Kelainis und Elege); auch ist zu erwähnen, dasz die karischen μέλη — in Alexandrai am Latmon war ein gefeiertes Adonion — für threnodisch galten.

Der weitverbreitete betrieb des Adonisultus läszt denselben ge-

Digitized by Google

eignet erscheinen, träger der elegie zu sein, zumal da auch die metrischen voraussetzungen zutreffen.

Mit der erklärung der sache stimmt auch die worterklärung in erfreulicher weise. Usener hat bereits auf die etymologische verwandtschaft zwischen ἔλεγος und σάλαγος, σαλαγεῖν, Σαλαβακχώ hingewiesen; durch eine glossographische notiz wissen wir, dasz Anakreon das wort σαλαΐζειν (von σαλαγεῖν: stuprare nicht zu trennen) im sinne von «θρηνεῖν» gebraucht.

Das resultat seiner betrachtung faszt redner zusammen in dem schluszsatz: 'im aulodischen νόμος setzte sich die threnodische, in der elegie des Archilochos die frohe seite des cultus fort.'

Zum schlusz behandelt herr privatdoc. dr. Sittl-München die frage: 'was ist vulgärlatein?'

Dem vulgärlatein (sermo vulgaris, s. vulgi), der sprache der gemeinen leute, steht gegenüber die latinitas; erstere hatte manigfache abstufungen, je nachdem der sprecher mit gebildeten leuten in berührung kam. zwischen dem sermo vulgaris und der sprache der bauern (rusticitas) steht die sprache der kleinstädter, das oppidanum dicendi genus. unter vulgärlatein hat man also nur die von solöcismen und barbarismen wimmelnde grammatiklose sprache des ungebildeten volkes zu verstehen. die gebildete umgangssprache heiszt sermo cotidianus, consuetudo (συνήθεια). die grosze masse der provinzialen lernte lateinisch durch den täglichen verkehr mit krämern, soldaten, knechten und hirten; mit der rusticitas dieser leute vereinigte sich noch die peregrinitas der nationalität, die sich im sonus verriet.

Das vulgärlatein entzieht sich der directen beobachtung, da es durch die schrift nicht festgehalten wurde. grammatiker wie nichtphilologen verhielten sich im allgemeinen feindlich gegen dasselbe. da jedoch der sermo vulgaris in den romanischen sprachen fortlebt, kann man aus deren übereinstimmung mittels der lautgesetze erschlieszen, welche lateinischen spracherscheinungen die heutige gestalt voraussetzt. inschriften können nicht als völkerstimmen gelten, da nicht der besteller schrieb, sondern der steinmetz; auch ist zu erwägen, dasz der gemeine mann am wenigsten zu schreiben vermag, wie er spricht.

Eigentliche quellen des vulgärlateins kennt die römische litteratur nicht; auch Petronius darf als solche nicht gelten, da er das vulgärlatein nicht schildert, sondern verspottet. der sermo cotidianus dagegen beherscht in verfeinerter gestalt die satire, das lustspiel, den roman und den brief; namentlich in kaiserbiographien sind wertvolle auszüge aus vertraulichen briefen enthalten; auch protokolle von synoden und religionsgesprächen dienen zur veranschaulichung dieser redeweise. die sog. fachlitteratur dagegen ist weder im gebildeten noch im volkstümlichen latein verfaszt, sondern einfach im schlechten latein. halbgebildete wurden für gewöhnlich durch die rücksichtslose kritik der gebildeten von der schriftstellerei abgeschreckt.

Obgleich der grundsatz der volkstümlichkeit von rednern zur zeit Ciceros und Quintilians aufgestellt wurde, trat doch erst mit dem christentum eine wandlung der anschauungen ein. die heiligen schriften wurden von unberufenen wort für wort übersetzt und selbst männer wie Augustinus und Hieronymus förderten diese barbarei, indem sie ihr stilgefühl unterdrückten. perikope, predigt und psalmengesang waren somit allgemein verständlich; die liturgie dagegen ist, entsprechend der weihevollen stimmung, stets hochlateinisch gewesen. erst durch die synode von Tours (813) wurde die predigt in der volkssprache gefordert, während das schriftlatein für das concept der predigt in geltung blieb.

Redner schlieszt seine ausführungen, indem er hervorhebt, dasz wir von dem sermo vulgaris und dem unbefangenen sermo cotidianus wenig wissen, zum schaden der sprachgeschichte sowie der objectiven erkenntnis des römischen lebens.

Zweite sitzung, freitag den 4 october vormittags 8 uhr.

Herr oberlehrer dr. Ilberg-Leipzig spricht über 'das Hippokratische corpus'.

Der erforschung der antiken heilkunde ist einerseits die abwendung der mediciner von historischen studien, anderseits zufälliges unglück, welches grosz angelegte pläne nicht zur erfüllung gelangen liesz, hinderlich gewesen. hinsichtlich der überlieferung des Hippokratischen corpus stehen weder die namen der personen, die an demselben mitgearbeitet haben, noch zeit und ort der entstehung der einzelnen partien fest. den ältesten alexandrinischen commentatoren und glossographen hat die sammlung vermutlich schon in der ausdehnung vorgelegen, in der wir sie besitzen. der wert der einzelnen bücher ist ein sehr verschiedener; neben gefeilten arbeiten finden wir hingeworfene concepte.

Um herstellung des textes machten sich im altertum Artemidorus Kapiton und Dioskurides verdient, welche in der Hadrianischen zeit zwei verschiedene ausgaben veranstalteten; eigenmächtige abänderungen des textes wirft ihnen Galen vor. dasz die lesarten der beiden, wie Christ vermutet, auf unsere handschriftliche tradition von bemerkenswertem einflusz gewesen sind, bezweifelt redner auf grund sorgfältiger prüfung der frage.

Hierauf erörtert derselbe das verhältnis des Hippokratestextes des Galen zu dem unsrigen. ein endgültiges urteil läszt sich zur zeit noch nicht fällen, da die zahlreichen, umfänglichen commentare erst noch auf diplomatischer grundlage herausgegeben werden müssen. aus einer vergleichung einiger Hippokratischer bücher mit venezianischen handschriften glaubt jedoch redner den schlusz ziehen zu dürfen, dasz der Galensche Hippokratestext unserer relativ besten tradition sehr nahe stand.

Hippokrates' werke wurden, wie alle bücher von praktischem werte früh schon ins lateinische übersetzt; eine anzahl dieser übersetzungen ist erhalten, wie z. b. περὶ ἑβδομάδων, für constitution des griechischen textes sind sie jedoch nur mit vorsicht zu verwenden. die mehrzahl der oft schwer verständlichen bücher des Hippokrates wurde später in schatten gestellt durch die faszlichere darstellung Galens, die geradezu medicinischen lehrbüchern zu grunde gelegt wurde.

Durch die vermittelung des arabischen ist eine kleine auswahl aus Hippokrates im abendland bekannt geworden; im zeitalter der renaissance war es Fabius Calvus von Ravenna, der das corpus ins lateinische übertrug; die copierte griechische handschrift liegt auf der Vaticana.

Unsere überlieferung geht bis ins 10e jahrhundert zurück; der Vindobonensis und Parisinus bieten jedoch kaum die hälfte aller Hippocratica. die übrigen handschriften zerfallen in zwei durch inhalt und anordnung verschiedene classen: die eine ist namentlich vertreten durch Vaticanus 276 V, die andere durch Marcianus 269 M; der Vaticanus ist vermutlich der ältere; verwandt mit demselben ist die Niketashandschrift der Laurentiana B. diese fünf manuscripte müssen als grundlage einer recension des corpus angesehen werden.

Der dialekt der einzelnen bücher wird in der hauptsache nach maszgabe der besten handschriften herzustellen sein; nach inschriften zu ändern musz als unmethodisch angesehen werden.

Dir. dr. Oberdick hebt im anschlusz an den vortrag die wichtigkeit der Hippokratischen schriften hervor.

Hierauf hält herr dr. Reitzenstein-Breslau einen vortrag über 'das echte Ἐτυμολογικὸν μέγα'.

Nachdem der redner in der einleitung eine übersicht über die geschichte der griechischen Etymologica von der ausgabe des Zacharias Calliergos und Marcus Musurus (1499) bis zu der publication E. Millers

(in den sechziger jahren dieses jahrhunderts) gegeben hatte, berichtete er eingehender über den von ihm vor zwei jahren in der bibliothek des Vatican gefundenen codex (Vatic. graec. 1818). derselbe stimmt mit dem von Miller benutzten Florentinus in der abfolge der glossen und auch hinsichtlich des textes vielfach überein; in der ersten hälfte ist jedoch der Vaticanus weit reicher, während in der zweiten hälfte das verhältnis sich umkehrt. nach der ansicht des redners ist jede der beiden handschriften von zwei schreibern und zwar von ebendenselben angefertigt, von denen der eine ungebildet war und getreulich copierte, während der andere gelehrt war und seine vorlage zu bessern suchte und kürzte; letzterer hat im Vat. die zweite, im Flor. die erste hälfte geschrieben. das ursprüngliche werk ist daher aus beiden zusammenzuarbeiten. die entstehung desselben fällt vermutlich in die zweite hälfte des 10n jahrhunderts.

Dieses werk ist die hauptquelle des sog. Etymologicum magnum gewesen, wie schon die erste betrachtung ergibt; nebenbei ist jedoch noch ein dem Gudianum ähnliches Etymologicum benutzt. das Etym. des Calliergos führt seinen titel mit unrecht; denn an mehreren stellen desselben wird als hauptquelle ein ἐτ. μέγα und ein ἐτ. ἄλλο genannt. alle dem ἐτ. μέγα zugeschriebenen abschnitte stammen aus dem im Vat. und Flor. enthaltenen werke, alle dem ἄλλο zugeschriebenen finden sich im Gudianum wieder. das neu gefundene werk darf also mit bestimmtheit als das echte Etym. bezeichnet werden. in diesem werke, in dem die glossen nach ihren verschiedenen quellen gesondert neben einander stehen, scheinen unmittelbar benutzt zu sein: von Herodian das werk περὶ παθῶν λέξεων, grammatische arbeiten des Philoxenos aus Alexandria, das Etym. des Orion, des Milesiers Orus περὶ ὀρθογραφίας u. a. von dichtercommentaren sind benutzt ein Iliascommentar, ähnlich dem Venetus A, scholien zu Hesiod, ein commentar zu Lycophron u. a.; seltener finden sich scholien zu Theocrit, Nicander, Aristophanes, Sophocles und Callimachos.

Unbedeutender ist das sog. ἐτ. ἄλλο, welches redner in etwa 20 handschriften gefunden hat, welche erheblich mehr bieten als das Gudianum.

Das verhältnis des ἐτ. ἄλλο zu dem μέγα läszt sich schwer bestimmen; ein teil der quellen des echten μέγα scheint benutzt zu sein, während ein anderer teil nicht beachtet ist; jedenfalls ist das ἄλλο später als das μέγα, nicht vor beginn des 11n jahrhunderts anzusetzen.

Das sog. Etym. magnum musz später als das echte und das ἄλλο, jedoch noch vor der mitte des 13n jahrhunderts entstanden sein. der verfasser benutzte neben dem μέγα und ἄλλο ein kürzeres Etym., von dem nur ein auszug erhalten ist; in den zusammenhängenden reihen von glossen der ersten vier buchstaben besitzen wir nach des redners ansicht auszüge aus dem lexicon Diogenians.

Eine weitere überarbeitung des echten Etym. liegt vor in den handschriften Florentinus, Parmensis, Vindobonensis und Vossianus (aus der wende des 13n und 14n jahrhunderts), desgleichen in dem sog. Zonaras, in dem noch ein Cyrillglossar und andere lexica benutzt sind, und endlich im Etym. Hauniense.

Für die kritik und sonderung der quellen sind folgende sammlungen von wichtigkeit:

1) die auszüge aus dem Etym. Orions.

2) das sog. αἱμωδεῖν Etym.

3) das Ritschlsche Etym. Anglicanum.

4) das im Florentinus erhaltene Etym. parvum.

5) die in einem Bodleianus und in einem vom redner in Messina entdeckten codex erhaltenen bruchstücke eines Etym.

6) einige etymologien in den resten der schrift des Timotheus von Gaza «περὶ ὀρθογραφίας».

Dritte sitzung, sonnabend den 5 october vormittags 8 uhr.

Herr prof. dr. Förster-Kiel bespricht im anschlusz an den in der allgemeinen sitzung gehaltenen vortrag über Laokoon einige dort nur angedeutete punkte genauer.

1) Hinsichtlich der Athanadoros-inschrift von Capri teilt redner mit, dasz in den publicationen von Guarini und Manzoni ΔΟ (statt ΔΩ) auf falscher lesart beruhe, wie bereits Stephani angedeutet hatte. die inschrift befindet sich in privatbesitz auf Capri; der gipsabgusz der inschrift, den redner selbst benutzt hat, schlieszt jeden gedanken an fälschung aus; in ihrem schriftcharakter erinnert die inschrift deutlich an den der inschriften des königs Attalos II.

2) Pisander und die Laokoonepisode in der Aeneis. das zeugnis des Macrobius war als auf irrtum beruhend in der allgemeinen sitzung bereits abgethan worden. wenn dieser recht hätte, konnte nur Pisander von Kameiros gemeint sein. die angabe des Macrobius beruht aber auf einem irrtum. Pisander von Laranda verfaszte ein werk «ἡρωικαὶ θεογαμίαι», in dem für die erzählung von Laokoon recht gut platz war im anschlusz an die vermählung von Aphrodite und Anchises; vielleicht folgte Pis. derselben quelle wie die Aeneis. die übereinstimmung wurde von einem Vergilcommentator dann fälschlich als abhängigkeit des Vergil von Pisander ausgelegt. die spur dieses Pisander glaubt redner entdeckt zu haben und zwar in den worten des commentars (des Danielischen Servius) zu II 211, wo 'Thessandrus' verderbt ist und leicht in 'Pisandrus' verbessert werden kann.

3) Zum Laokoon des Sophokles. Robert hatte behauptet, dasz die Laokoonfabel des Hygin in interpolierter gestalt uns vorliege; sprachliche und sachliche bedenken bestimmten ihn zu dieser ansicht. die von Robert geäuszerten bedenken weist redner als unbegründet zurück, ebenso wie die ansicht, dasz der interpolator die fabel des Hygin mit der Aeneis habe in einklang bringen wollen. an der einheitlichkeit und echtheit der fabel des Hygin zu zweifeln liegt kein grund vor.

Der gedanke an Sophokles als quelle kann nur dann aufrecht erhalten werden, wenn es gelingt den inhalt der tragödie des Sophokles mit der stelle des Dionysios von Halikarnassos in einklang zu bringen. die worte: τὰ περὶ τοὺς Λαοκοωντίδας σημεῖα 'die zeichen, welche an Laokoon und seinen söhnen geschahen' finden eine analogie in dem häufigen gebrauch von Aeneadae im sinne von 'Aeneas und seine genossen', Priamidae 'Priamus und sein geschlecht'; bei Dionys. Hal. 1, 46 ist τῇ προδοσίᾳ τῶν 'Αντηνοριδῶν offenbar zu übersetzen: 'Antenors und seines geschlechts', da er selbst der hauptbeteiligte am verrate ist.

Für die fabel des Hygin kann nicht als quelle angesehen werden Arktinos, da Laokoon bei ihm mit nur einem sohne umkommt, ebenso wenig Bacchylides, der den auffallenden der erzählung des Hygin fremden zug der verwandlung der schlangen in menschen enthält.

Da auch Euphorion in einigen punkten abweicht — von einer andern poetischen bearbeitung wissen wir nichts — so bleibt Sophokles allein als quelle übrig, eine annahme, bei der sich alles wohl zusammenfügt.

Hierauf hält herr dir. Devantier-Königsberg i. N. einen vortrag über 'die lautliche beschaffenheit des digamma'.

Für die beurteilung der frage nach der lautlichen beschaffenheit des digamma kommen auszer den labialen (bilabialen und labiodentalen) spiranten, über die redner im anschlusz an Sievers 'grundzüge der phonetik zur einführung in das studium der lautlehre' einige bemerkungen vorausschickt, das englische w (double u) und das consonantische u in betracht. nachdem redner die natur dieser laute beleuchtet hat, knüpft er seine weiteren ausführungen an die ansicht von Curtius ('grundzüge der griechischen etymologie') an, die

Digitized by Google

ihm in wesentlichen punkten unrichtig erscheint. die von Bentley ausgesprochene ansicht, das digamma sei dem englischen w identisch, wird durch die lautphysiologische thatsache, dasz w vocalischen anlaut hat, zur genüge widerlegt. gegen die annahme vocalischen anlauts spricht auch das zahlenverhältnis in den Homerischen gedichten, in denen nach Hartels zählung 3354 fälle wirkung eines consonanten verlangen, 617 dagegen vocalischen anlaut bzw. völligen schwund des F erfordern.

Im anschlusz hieran prüft redner vergleichend das lautgewicht der bilabialen und labiodentalen spiranten und gelangt zu dem resultat, dasz das labiodentale w schwerer als das bilabiale genannt werden müsse. da mit dieser thatsache nach Curtius die frage nach der priorität aufs engste zusammenhängt, so folgt, dasz labiodentales w der ältere laut sei. Curtius' ansicht von der lautschwächung erkennt Sievers nicht an; 'der lautwandel beruht vielmehr auf allmählich fortschreitender verschiebung, durch welche kräftigere laute an die stelle der schwächeren treten können'. durch diese ansicht erhält die frage nach der priorität ein anderes aussehen; um dem ziele näher zu kommen, musz man historisch bezeugte sprachliche thatsachen aufsuchen, als zeugen für oder gegen die eine oder die andere entwicklungsweise.

Die lautliche beschaffenheit der labialen spirans ist einem verwitterungsprocesse verfallen gewesen; für den schwund des digamma ist eine entwicklungsreihe anzunehmen, bei der labiodentales w an die spitze tritt. diese annahme wird gestützt durch die vor ursprünglichem F sich findenden prothetischen laute, über deren natur redner eingehender spricht. die prüfung der von Curtius beigebrachten beispiele für prothese ergibt, dasz im ganzen 82 sichere und 46 zweifelhafte fälle dieser erscheinung anzunehmen sind; von ursprünglichem F 26 sichere, 8 zweifelhafte. hinsichtlich der klangfarbe ist zu bemerken, dasz F nicht selten vorschlag von α, noch öfter von ε, niemals von ο bewirkt. daraus folgt, dasz dieses F nicht bilabiales w gewesen sein kann, dem u und o verwandt sind; mit labiodentalem w vertragen sich aber α und ε recht gut. für labiodentale articulation, also gegen die ähnlichkeit des F mit engl. w spricht ferner die gemination der labialen spirans; engl. w läszt sich nimmermehr verdoppeln, wohl aber labiodentales v (vgl. plattd. 'hewwen').

Nachdem sodann an einer reihe von beispielen (αὐερύω, καυάξαις, καFFάξαις) die gemination des F nachgewiesen ist, wird im schlusz gezeigt, wie von der annahme einer labiodentalen aussprache aus der lautschwund sowie die verschiebung der articulation bei dem digamma lautphysiologisch sich darstellt.

Zum schlusz spricht herr dir. Guhrauer-Lauban über den νόμος πολυκέφαλος.

Redner führt Pindars zwölfte pythische ode in deutscher übersetzung vor, um im anschlusz daran den begriff «νόμος πολυκέφαλος» zu erläutern. der νόμος, mit welchem der aulet Midas siegte, war ein aulossolostück und stellte vermutlich den kampf des Perseus mit der Gorgo dar; derselbe wird vom dichter als älteste kunstform gefeiert. analog dem ὀδοντισμός des νόμος Πυθικός gebildet, bezeichnet unser νόμος denjenigen teil, in welchem das zischen der schlangenköpfe (πολλᾶν κεφαλᾶν) tonmalerisch dargestellt wurde. wir erkennen aus dieser thatsache, dasz schon frühzeitig in Delphi auszer dem νόμος Πυθικός noch andere stücke von den auleten geblasen wurden. nachdem redner sodann einige vermutungen über die composition der dichtung ausgesprochen, weist er den zusammenhang nach, der zwischen dem Gorgomythus und Delphi besteht, indem er daran erinnert, dasz Athene zum delphischen götterkreise gehöre. die form der sage ist argivisch; nach Delphi zu den Pythien kam sie durch vermittlung der argivischen auletenschule. wenn der verfasser des tractats de musica denselben einen νόμος εἰς Ἀπόλλωνα nennt, so mag er wohl durch die thatsache, dasz dieser

Digitized by Google

νόμος zu den pythischen festnomen gehörte, zu dieser ansicht gelangt sein. der auletische νόμος ist vielleicht einem kitharodischen nachgebildet, wie der νόμος Πυθικός. derselbe mag das schema geliefert und die hörer über den inhalt der musikalischen malerei aufgeklärt haben.

Gegen die ausführungen des redners erhebt prof. v. Christ bedenken, indem er auf den threnodischen charakter des νόμος πολυκέφαλος hinweist; redner wendet sich aber entschieden gegen diese auffassung.

Mit dem dank gegen alle herren, die die section durch vorträge erfreut haben, schlieszt dir. Müller die sitzung.

Der dank der teilnehmer für die leitung der verhandlungen wird den beiden vorsitzenden durch prof. v. Christ ausgesprochen.

Orientalische section.

Da die verhandlungen der deutschen morgenländischen gesellschaft und des Palästinavereins, welche in die stelle der orientalischen section eingetreten sind, nach einer mitteilung von prof. dr. Hillebrand-Breslau in deren zeitschriften herkömmlich publiciert werden, begnügt sich der referent damit, auf die genannten zeitschriften zu verweisen.

Archäologische section.

In der constituierenden sitzung werden geh. regierungsrat prof. dr. Rossbach-Breslau zum vorsitzenden, prof. dr. Förster-Kiel zum stellvertreter des vorsitzenden, dr. Engelmann-Berlin zum ersten, dr. H. Urlichs-Würzburg zum zweiten schriftführer gewählt.

Erste sitzung, donnerstag den 3 october.

Vorsitzender prof. dr. Rossbach.

Herr prof. dr. Conze-Berlin macht mitteilungen über antiken von Broomhall (Schottland) und legt photographien von skulpturen der Elginschen sammlung vor, welche mit gütiger erlaubnis des besitzers, des Earl of Elgin, genommen zum ersten mal eine anschauung dieser altertümer gewähren, von welchen Michaelis im journal of Hellenic studies V 143 ff. nachricht gegeben hatte. es sind hauptsächlich attische grabreliefs und -malereien, ein attischer sarkophag, ferner von den von Michaelis nicht erwähnten werken der kleinkunst eine bronzestatuette im stile des fünften jahrhunderts v. Chr., Athena stehend mit der eule auf der gehobenen rechten hand darstellend. von anderen werken der kleinkunst derselben sammlung legte der vortragende skizzen vor und zwar von gemalten vasen geometrischen stils und goldspangen derselben kunstperiode.

Sodann spricht herr dr. Wernicke-Halle a. S. über stiersagen der Griechen.

Nachdem redner in der einleitung des genaueren dargelegt, in welch engem zusammenhange die Heraklessage mit dem dorischen stamme steht, betrachtet er eingehender die sage vom stierkampf des helden, der mit den gleichen kämpfen des Theseus und Jason manigfache berührungspunkte aufweist. die heimat dieser parallelsagen ist Kreta, wo wir eine grosze anzahl derartiger sagen localisiert finden, wie die erzählungen von Europa, Minos, Pasiphae und Minotaurus zur genüge erkennen lassen.

Aus diesen sagen nehmen wir nicht nur das hinüber- und herüberfluten der sage wahr, sondern auch die auffällige art der identification verschiedenartiger mythologischer ideen. neben der trojanischen stiersage steht die ihr verwandte sage des Eponymos von Argolis, Argos, der durchaus als eine dem Herakles ähnliche figur erscheint. vier thaten werden von ihm gemeldet: der kampf mit dem arkadischen stier,

Digitized by Google

die besiegung des Satyrs, die tötung der Echidna, die rache wegen ermordung des Apis. in Argos wie in Apis haben wir, wie redner eingehend nachweist, zwei mythologische figuren, die in der ganzen osthälfte des Peloponnes weithin verbreitet waren.

Die vordorischen züge der peloponnesischen sage lassen sich aber nicht nur durch litterarische belege, sondern auch durch ein monumentales zeugnis, ein wandgemälde von der burg in Tiryns, nachweisen. in ausführlicher betrachtung weist redner nach, wie die durchaus verschiedenen deutungsversuche von E. Fabricius und Fr. Marx völlig in der luft schweben, wie auch die ansicht Wolters, obgleich sie in mancher hinsicht das richtige trifft, doch den thatsächlichen verhältnissen nicht gerecht wird; schlieszlich entscheidet er sich für die ansicht, dasz auf dem gemälde die fahrt eines landeshelden auf dem stier übers meer dargestellt sei; auch der umstand, dasz der held am horne des stiers sich hält, läszt sich durch eine der Geryoneussage entnommene stelle bei Diodor (IV, 22) belegen.

Hierauf hält herr dr. Engelmann-Berlin einen vortrag über: Neoptolemos' abschied von Skyros. (Mon. dell'. inst. XI T 33).

Die deutung, welche Körte in bezug auf die in Corneto ausgegrabene vase aufgestellt hat, scheint dem redner nur zum teil richtig. gegen Körtes auffassung, der in der weiblichen figur mit dem bogen Artemis, in dem jüngling Meleager erkennt, spricht zunächst die jugend des angeblichen Meleager; sodann hätte der jüngling, weil die frau ihn bittet, der frau gegenüber seine bereitwilligkeit zum ausdruck bringen müssen; endlich kann die handbewegung der Artemis keine drohung bedeuten. manigfache beziehungen bestehen zwischen der vase von Corneto A und einer in den comptes rendus de St. Pétersbourg 1874 T 3 von Stephani besprochenen vase B; wegen einer ähnlichen von demselben künstler bemalten vase, auf welcher die tötung des Minotaurus durch Theseus dargestellt scheint, glaubt Stephani auch unsere vase auf den Theseusmythus beziehen zu müssen. da jedoch auch diese erklärung den thatsachen nicht gerecht wird, musz eine andere deutung versucht werden. dieselbe ergibt sich durch zuhilfenahme einer vase der ehemaligen sammlung Campana, die als eine abkürzung der beiden vasen zu erkennen ist. glücklicherweise sind den figuren die namen beigeschrieben: Λυκομήδης, Νεοπτόλεμος, Δαι (zu ergänzen in Δαϊδάμεια); der abschied des Neoptolemos von mutter und groszvater ist also dargestellt. diese deutung wird auch dem Petersburger und dem Cornetaner vasenbilde in jeder hinsicht gerecht, wie redner hinsichtlich der einzelnen figuren des genaueren nachweist. Artemis erscheint auf dem bilde in der eigenschaft als παιδοτρόφος und steht dem jugendlichen Neoptolemos hilfreich zur seite; sie ist es auch, die den tragischen knoten, der durch den widerspruch der Deidameia unlösbar zu werden droht, geschickt löst.

Die abholung des Neoptolemos behandelte vermutlich Sophokles in den Σκύριαι; auch der dichter wird den tragischen knoten wie im Philoktet durch das dazwischentreten einer gottheit gelöst haben.

Die beziehung zur Artemis wird auszerdem noch durch eine andere version der sage nahe gelegt, nach der Neoptolemos der sohn des Achilleus und der Iphigeneia war; Artemis und Iphigeneia aber stehen in enger beziehung zu einander.

Zum schlusz spricht redner die vermutung aus, dasz auf den drei vasen drei verschiedene momente der tragödie dargestellt werden, indem in der Cornetanischen die höchste erregung, in der St. Petersburger die scene nach dem sturm, in der der sammlung von Campana entstammenden der friedliche ausgang zum ausdruck gebracht wird.

An den vortrag knüpfte sich eine lebhafte discussion, in der mehrfach zweifel über die richtigkeit der deutung geäuszert wurden.

Digitized by Google

Zweite sitzung, freitag den 4 october.

Herr prof. dr. Förster-Kiel macht mitteilungen über denkmäler, welche sich auf Laokoon beziehen oder bezogen worden sind.

Die voraussetzung, dasz die Vaticanische gruppe das von Plinius erwähnte im hause des Tiberius befindliche originalwerk der drei künstler Agesandros, Athenodorus und Polydoros gewesen sei, gründet sich nicht auf den fundort; an dem denkmal fehlt ferner die künstlerinschrift, die man bei der überführung nach Rom vielleicht liegen liesz. die gruppe ist auch nicht aus einem stein, sondern aus 6 blöcken; in diesem letzteren punkte mag Plinius sich geirrt haben.

Man hat zweifel an der originalität der gruppe erhoben; diejenigen, welche von einem anderen originale reden, sehen jedoch im Vaticanischen Laokoon nicht eine eigentliche copie, sondern die umarbeitung eines älteren orginals, welches sie bald nach Alexander oder ins dritte jahrhundert setzen. dasz es dieser annahme an sicherer grundlage fehlt, erweist redner dadurch, dasz er das abhängigkeitsverhältnis schildert, in welchem alle antiken darstellungen zur Vaticanischen stehen.

Der reihe nach werden sodann folgende denkmäler besprochen:

1) der Ahrembergsche kopf. 2) das fragment aus der villa Lainata bei Turin. 3) der kopf im palazzo Spada in Rom. 4) der kopf in der eremitage zu St. Petersburg. 5) der kopf im museo civico zu Bologna. 6) der colossale torso in Neapel. 7) der von Aldroandi erwähnte piccolissimo torso 8) die bei der wiederherstellung der kuppel von S. Pudenziana gefundenen stücke (arm und beine). 9) die von Flaminio Vacca in einem fundament unter dem hospital St. Giovanni gefundenen teile (knie und ellbogen). 10) der kopf des Laokoon an einem bronzegewicht (im oberamtsbezirk Calw gefunden). 11) die bronzestatuette von Belâtre im Louvre. 12) eine einst in Paris in privatbesitz befindliche gruppe. 13) der marmorkopf im musée Fol zu Genf. 14) eine von Aldroandi erwähnte statue eines Laokoontiden, bei der man eher an einen Niobiden denken möchte. 15) ein Wiener kopf (offenbar gefälscht). 16) die terracottefragmente im Louvre. 17) das Wittmersche relief, welches kenntnis der Vaticanischen gruppe voraussetzt und auch zweifel hinsichtlich der echtheit aufkommen läszt. 19) das Madrider relief. 19) die von überarbeitung nicht ganz freie darstellung auf einem etruskischen Skarabäus. 20) die zweifellos auf das vorbild des Vaticanischen denkmals zurückgehenden Contorniaten und 21) die miniatur des cod. Vat. lat. 3325 fol. 18 des Vergil.

Aus der zahl der Laokoondenkmäler streicht redner: das relief der Chiusiner urne im Britischen museum, den Kantharos desselben museums und die darstellung einer schwarzfigurigen Lekythosvase von Eretria.

Keines der genannten werke kann der Vaticanischen gruppe den rang streitig machen; dieselben sind vielmehr teils unecht, teils modernen ursprungs, teils mit unrecht mit Laokoon in beziehung gesetzt.

Sodann spricht prof. dr. Schreiber-Leipzig über die religiöse politik der Ptolemäer, ihre systematische ordnung der hellenischen cultureinrichtungen, welche in der einführung eines die parität der Ägypter und Hellenen in religionsdingen sanctionierenden landescultus, des dienstes des Serapis gipfelte. redner betonte, dasz hier ein noch fast unberührtes arbeitsgebiet vorliege, dessen bearbeitung ebenso sehr von philologischer, wie von archäologischer seite in angriff genommen werden müsse. zahlreiche der versammlung vorgelegte monumente dienten dem vortrag zur erläuterung.

Dritte sitzung, sonnabend der 5 october.

Vorsitzender prof. dr. Förster.

Vor eintritt in die tagesordnung wurde prof. v. Brunn in München zum vorsitzenden der archäologischen section der nächsten versammlung gewählt.

Digitized by Google

Hierauf hält dr. Urlichs-Würzburg einen vortrag über einige werke des künstlers Pythagoras.

Ausgehend von der stelle des Plinius nat. hist. 34, 59 weist redner zunächst nach, dasz Pythagoras der Samier und der Rheginer nur eine person seien; bei Pausanias wie bei Plinius werden stücke des meisters gemeinsam erwähnt und dem Rheginer gemeinsam beigelegt. dieser umstand läszt auf eine gemeinsame grundquelle schlieszen: Pausanias erwähnt 7 werke des Rheginers Pythagoras; mit ihm stimmen die angaben des Plinius hinsichtlich der erwähnung des Leontiskos und Astylos. der Libyer des Plinius ist identisch mit dem Mnaseas des Pausanias. der Libyer stand zu Olympia; 'eodem loco' gehört nach dem sprachgebrauch des Plinius, über den redner eingehender spricht, zu 'mala ferentem nudum'. demnach ist auch dieses werk nach Olympia zu verweisen. die deutung desselben ist noch nicht versucht, obgleich sie sehr nahe liegt: Herakles mit den Hesperidenäpfeln bildet eine den worten durchaus entsprechende darstellung. wir wissen aber auch, dass Pythagoras sieben athletenstatuen nach Olympia geliefert hat. nach Lucian waren μῆλα der siegespreis in Delphi; da es sitte war, gleichsam die ganze athletenlaufbahn des siegers in der weihinschrift anzugeben, wie am beispiel der Theognetosstatue nachgewiesen wird, so fällt durch letztere angabe die beziehung zu Olympia keineswegs. äpfel als siegespreis für Olympia sind nicht bezeugt; der preis bestand vielmehr im ölkranze. vielleicht kann man eine münze aus Tralles heranzuziehen versuchen; ein rückschlusz auf Olympia erscheint jedoch dem redner gewagt. da aber der mala ferens nudus sicher in Olympia stand und Pausanias das werk eines inschriftlich bezeichneten berühmten künstlers kaum ausgelassen hat, sind wir berechtigt bei Pausanias umschau zu halten und das werk in andrer form bei ihm wiederzuerkennen. Kratisthenes, Euthynos, Protolaos kommen nicht in betracht; möglicherweise hat der künstler dem Dromeus den siegespreis von Delphi in die hand gegeben. im Protolaos dagegen entdecken wir leicht den Plinianischen 'puer tenens tabellam'; derselbe hielt diese in der hand, wie Nike auf münzen von Syracus und Katana aus dem fünften jahrhundert ein ähnliches πινάκιον trägt.

Wenn bei Pausanias zwei statuen zu viel erwähnt sind, so kann man vermuten, dasz Plinius in der eile, mit der er die letzten bücher abfaszte, diese beiden werke weggelassen hat.

Sodann spricht redner über den im besitz des v. Wagnerschen kunstinstituts der universität Würzburg befindlichen Heraklestorso.

Der von dem vortragenden bekannt gemachte torso ist stark zerstört. hinsichtlich der arbeit erhebt sich das werk nicht über die mittelmäszigkeit des römischen kunsthandwerks. die höhe desselben beträgt 0,35 m; das material bildet marmor von Paros oder Naxos, der an verschiedenen stellen farbenreste trägt. von besonderem interesse ist die darstellung der Hydra als eines schlangenweibes. von den haaren des jugendlichen kopfes gehen acht schlangen aus, die sich zum teil nicht unmittelbar aus den haaren entwickeln. dieser typus der Hydra erscheint nicht vereinzelt, sondern kehrt in zahlreichen denkmälern, namentlich in sarkophagen wieder. verwandtschaft mit diesem Würzburger torso, welcher den helden in ruhe darstellt mit den attributen seiner beiden ersten siege, des löwen- und Hydrakampfes, zeigt eine gruppe des alten capitolinischen museums, die redner unter berücksichtigung der einschlägigen litteratur eingehender erläutert und durch eine skizze veranschaulicht. an diese ausführungen schlieszt sich sodann eine umfangreiche auf elf denkmäler sich erstreckende aufzählung römischer sarkophage, in denen der nemliche typus sich zeigt. auch auf mosaiken begegnen wir derselben vorstellung, wie redner an zwei beispielen des genaueren nachweist.

Hierauf spricht prof. dr. Richter-Berlin über die orientierung des capitolinischen stadtplans.

Redner macht mitteilung über das älteste stadttemplum Roms, das Palatinische. er weist mit hilfe eines planes nach, dasz dies templum, welches unzweifelhaft quadratische form gehabt habe, sich nach den angaben bei Tacitus ann. XII 24 reconstruieren lasse. als beweis der richtigkeit der reconstruction kann gelten, dasz der mundus an die sicher überlieferte stelle auf der Area Apollinis (villa Mills) fällt. orientiert ist dieses quadrat nach S. O., sodasz die südostseite parallel dem Circusthal läuft. die nemliche orientierung hatte, wie Hülsen jüngst in den mitteilungen des instituts röm. abt. 1889 s. 79 nachgewiesen hat, der capitolinische stadtplan. redner zieht daraus den schlusz, dasz der stadtplan nach dem alten stadttemplum orientiert gewesen sei.

Sodann hält herr dr. M. Mayer-Berlin einen vortrag über die verwandtschaft heidnischer und christlicher drachentöter.

Von dem ausgang des heidentums bis zu den kreuzzügen besitzen wir im allgemeinen keine bildwerke, die den kampf eines ritters mit einem ungetüm darstellen. der reiterkampf gegen ein reptil stellt sich erst im zeitalter der kreuzzüge mit dem heiligen Georg ein. merkwürdigerweise findet sich aber dieser typus bereits auf einem Nabatäischen siegelstein aus dem 1n nachchristlichen jahrhundert, dessen aufschrift redner auf Baaltars, den herrn von Tarsus bezieht; als solchen haben wir nicht etwa Triptolemos oder Belerophon aufzufassen, sondern einzig und allein Perseus, welcher nach der in Kleinasien erhaltenen version eine grosze schlange überwand. die vermengung der heidnischen und christlichen vorstellungen mag wohl in Syrien stattgefunden haben; Lydda ist die eigentliche sphäre des heiligen Georg, der in Diospolis seine berühmteste und älteste kirche hatte. dasz die verehrung dieses heiligen tief im volksglauben gewurzelt habe, geht auch daraus hervor, dasz die Muhamedaner, die doch sonst bei ihren eroberungen sich im höchsten grade unduldsam zeigten, gerade die stätten dieses heiligen verschonten. dem christlichen Georg entspricht in der that der arabische El Khouder, der ein ähnliches schicksal hatte wie Georg.

Die von Jacobus a Voragine (aus der ersten hälfte des 13n jahrhunderts) über Georg berichtete legende zeigt auffallende ähnlichkeit mit der sage von Perseus und Andromeda. der Perseusroman lebte, wie der Gorgonenmythus noch jahrhunderte lang an der küste von Joppe fort und localisierte sich im zeitalter der kreuzzüge in Lydda, der classischen stätte Georgs. die frau, welche in den geschichten des märtyrers beständig in variierter form wiederkehrt, ist die in eine christin umgewandelte Andromeda.

Redner schlieszt seine ausführungen mit einer kritischen beleuchtung der von Schiller in seinem 'kampf mit dem drachen' benutzten alten Rhodiserlegende; sie ist nach seiner ansicht 'eine antike frucht, die auf diesem boden seit zwei jahrtausenden bereits wuchs'. auch das motiv vom drachenbilde und den vorübungen daran hat sein vorbild in dem Perseusroman; denn auch der griechische held wird durch seine beschützerin Athene in vorbereitenden übungen an den anblick des feindes gewöhnt.

Zuletzt spricht herr dr. Schneider-Leipzig über 'die archaischen marmorsculpturen auf der akropolis zu Athen'.

Redner geht davon aus, die aus der sog. poroskunst erwachsene älteste marmorsculptur zu charakterisieren. maszgebend für die beurteilung der stilistischen auffassung des nackten körpers sind die männlichen gestalten, von denen einige, wie die reiterfigur, der Hippalektryonreiter und der kalbträger eingehend analysiert werden. die art der gewandbehandlung wird veranschaulicht durch die schreiberfiguren, die eine weitere stufe der entwicklung bezeichnen. auf grund genauer

analyse weist redner die zusammengehörigkeit mehrerer monumente dieser gruppe nach. das material der besprochenen denkmäler ist pentelischer marmor; in ihnen erblickt redner werke der ältesten attischen marmorsculptur. gewisse neuerungen läszt die gruppe weiblicher, stehender figuren erkennen; neben stilistischen abweichungen zeigt sich bereits das eintreten stilisierten pflanzenornaments und die materielle verschiedenheit des marmors. einige glieder dieser gruppe, für die mehrere heroinenfiguren charakteristisch sind, werden eingehenderer betrachtung unterzogen. die organische weiterbildung dieser periode attischer kunst, die sog. stilisierende, hat die directen vorläufer der Phidiasischen kunst gezeitigt. in der stilisierenden kunst haben wir eine von auszen an die attische kunstentwicklung herangebrachte invasionskunst zu erkennen. woher die auszerattische kunst stammt, läszt sich mit sicherheit nicht ermitteln; nicht unwahrscheinlich ist jedoch die annahme, dasz dieselbe aus einer gröszeren culturströmung hervorgegangen ist, die sich auch auf anderen gebieten erkennen läszt, wie z. b. in der keramik. hier folgt auf den 'geometrischen stil' der 'dipylonstil', vielleicht unter einwirkung ägyptischer kunst; auch rhodischen einflusz auf attische keramik darf man annehmen. an die rhodische kunst schlieszt sich die mykenische eng an. der zusammenhang zwischen attischer und orientalischer cultur läszt sich also nicht bestreiten. möglich ist es, dasz Argos das griechische centrum ist, in dem griechisch-orientalische und mykenische elemente sich vereinigen.

Zum schlusz besichtigen die mitglieder der section die sammlungen der gesellschaft für anthropologie und urgeschichte der Oberlausitz unter der führung des herrn gymnasiallehrer Feyerabend.

Germanistisch-romanistische section.

In der constituierenden sitzung wurde die leitung der verhandlungen herrn prof. dr. O. Erdmann-Kiel auf antrag des herrn prof. dr. Gaspary übertragen; zu schriftführern wurden die herrn dr. Siels und dr. Weingärtner gewählt.

Erste sitzung, donnerstag den 3 october vormittags $8^1/_2$ uhr.

Der vorsitzende gedenkt mit warmen worten der seit 1887 der wissenschaft durch den tod entrissenen fachgenossen und fordert die versammlung auf, das andenken der entschlafenen durch erheben von den sitzen zu ehren.

Hierauf erteilt derselbe herrn dr. Marold-Königsberg das wort zu seinem vortrag: über den ausdruck des naturgefühls im minnesang und der vagantendichtung.

In der einleitung setzte der vortragende auseinander, dasz die vaganten von der lateinischen schulpoesie des mittelalters hinsichtlich des ausdrucks und der ideen vielfach abhängig sind. die der schulpoesie eigentümliche idee von der personification der natur als summe der in ihr wirkenden kräfte läszt sich mehrfach in den vagantenliedern nachweisen. der gelehrte charakter dieser dichtung findet sich bei den classikern des minnesangs durchaus nicht; erst um die mitte des 13n jahrhunderts wurden infolge persönlichen verkehrs bilder und vorstellungen der vaganten, wie die metaphern von der schlafenden natur und der schwangeren erde, in den minnesang eingeführt. nicht minder lassen die winterschilderungen, die darstellung des winters als eines tyrannen, unholdes, verwüsters, den einflusz der vagantenlieder erkennen; denn ursprünglich war dem minnesang nur die innige teilnahme an den veränderungen in der natur eigentümlich. der vagantendichtung sind auch die physikalischen zeichen des winters, die kalten nächte und winde, entlehnt, die im ältern minnesang noch nicht vorhanden sind. schon bei Neidhart zeigt sich mehrfach die persönliche auffassung des winters in dem sinne der vagantendichtung im gebrauch der beiwörter, die er

Digitized by Google

dem winter gibt (der leide winter, diu swaere zît u. a.). die abhängigkeit dieses dichters geht auch aus der erwähnung gewisser physikalischer erscheinungen (wind, wetter, trübe tage, eis) hervor; aus derselben quelle stammt auch wohl die dem minnesang seltene erwähnung des baumesschattens. der spätere minnesang ist durch Neidharts vorbild stark beeinfluszt; er hat unter anderm auch dessen art der winterschilderung aufgenommen, wie vortragender an einer reihe von beispielen (Gottfried von Neifen, Konrad von Landeck u. a.) nachwies.

An der debatte beteiligen sich die herren prof. Gaspary, prof. Kölbing, prof. Koschwitz, dr. Stier, dr. Siels, dr. Wolff. Gaspary weist auf das allgemeine vorkommen der auffassung von sommer und winter in der romanischen litteratur hin, Kölbing macht auf die jüngst erschienene abhandlung von E. Th. Walther 'über den ursprung des höfischen minnegesangs und sein verhältnis zur volksdichtung' aufmerksam; Koschwitz hebt den internationalen charakter der carmina burana hervor, Siels verweist auf die volkstümlichen elemente des volkslieds. Marold legt in bestimmter weise gewicht auf die in beiden dichtungsarten vorkommenden einzelnen wendungen.

Auf wunsch der versammlung trug sodann herr dr. Karl Kinzel einige gedichte Walthers von der Vogelweide in neuer übertragung vor, nachdem er den plan einer auswahl für den schulgebrauch dargelegt, welche demnächst als drittes heft der von ihm und dr. Bötticher in der buchhandlung des waisenhauses zu Halle a. S. herausgegebenen 'denkmäler der älteren deutschen litteratur für den litteraturgeschichtlichen unterricht an höheren lehranstalten' erscheinen soll. zugleich richtete derselbe den blick der fachgenossen auf den 'jahresbericht für germanische philologie', dessen zehnter jahrgang eben erschienen ist und bat, das schwierige, im reinen interesse der wissenschaft unternommene werk durch rat und that zu unterstützen.

Zweite sitzung, freitag den 4 october vormittags $8^1/_2$ uhr.

Herr dr. Wolff-Kiel spricht 'über den stil des Nibelungenlieds'.

Um festzustellen, welcher entwicklungstufe des epos das Nibelungenlied angehört, sucht redner zunächst die frage zu beantworten, ob dasselbe eine volksdichtung sei. zwar weist das Nibelungenlied eine grosze reihe von eigenschaften auf, welche als merkmale der volkspoesie anzusehen sind; diese faszt man jedoch richtiger als elemente der volkstümlichen poesie, der spielmannspoesie auf. charakteristische eigentümlichkeiten dieser dichtungsgattung sind im Nibelungenlied nicht zu verkennen, wie eine eingehendere betrachtung des stils lehrt. das Nibelungenlied erhebt sich aber über die sphäre der ebengenannten dichtung, indem die darstellung wie auffassung der sage einen ausgeprägt höfischen charakter verrät, wie namentlich aus dem ceremoniellen benehmen und der höfischen gesinnung zu ersehen ist. auch die charaktere und die scenerie ist in höfischem sinne umgestaltet. das gepräge der nationalen hofdichtung läszt sich auch nach ausscheidung unechter stücke nicht verkennen.

Obgleich das Nibelungenlied, was plastik und dramatik betrifft, die stilistischen eigentümlichkeiten des liedes erfüllt, so treten doch auch bereits unverkennbar kennzeichen des litterarischen gepräges hervor, abschweifung von der haupthandlung, ausgeführte seelenschilderungen u. a.

Fraglich ist es, ob das Nibelungenlied ein von vornherein zusammenhängendes epos oder eine zusammenschweiszung kleinerer epischer gedichte sei. die an ein epos zu stellenden forderungen, wie lückenlos fortlaufende handlung, ethisch-dramatische einheit, ästhetisch-lyrisches grundmotiv, sind nach jeder richtung hin erfüllt; widersprüche finden

Digitized by Google

sich nicht so zahlreich, wie man anfangs annahm und auch diese lassen sich vielfach auf ganz natürliche weise erklären. die ursachen schadhafter stellen hat die forschung der letzten jahre immer mehr aufgedeckt. Lachmanns lieder können noch weniger abgeschlossenheit der handlung für sich in anspruch nehmen, da einige der episoden, aus dem zusammenhang herausgerissen, geradezu grauenerregend wirken.

Im Nibelungenlied besitzen wir also ein nationales hofepos, welches stilistisch in mehrfacher hinsicht mit dem (höfischen) romantischen hofepos verwandt ist.

Was endlich die entstehungszeit des liedes betrifft, so möchte redner an der datierung um 1200 zweifeln. stilistische eigentümlichkeiten deuten auf eine frühere periode zurück; möglicherweise wurde dasselbe im dritten viertel des jahrhunderts (um 1156) abgefaszt, wo historische ereignisse (1156 Friedrich Barbarossas vermählung mit Beatrix von Burgund, 1165 die heirat der tochter des österreichischen herzogs mit dem Ungarnkönig) die thatsachen des Nibelungenlieds fast unwillkürlich in die erinnerung zurückriefen.

An der discussion beteiligen sich auszer dem vortragenden die herren dr. Bötticher, dr. Kinzel, dr. Rost, dr. Uhle, dr. Siels und prof. dr. Erdmann.

Von dr. Bötticher wird sodann folgender antrag gestellt:

Die deutsch-romanische section des 40n philologentages schlieszt auch ihrerseits sich den bereits 1884 von der pädagogischen section in Dessau gestellten und jüngst in der versammlung rheinischer schulmänner neu begründeten forderungen hinsichtlich der wiederherstellung der mittelhochdeutschen lectüre in den obersten classen der gymnasien und realgymnasien an, indem sie in den immer häufiger und dringender laut gewordenen äuszerungen dieser art ein unverkennbares zeichen eines unabweislichen bedürfnisses sieht.

Die resolution wird ohne widerspruch angenommen.

Hierauf macht prof. Erdmann mitteilungen über eine sammlung von briefen an Ramler, die dr. Wilhelm-Breslau aufgefunden hat. dir. Fritsche berichtet von der auffindung eines briefes Goethes an Karl August, dr. Siels teilt einiges mit über eine auf der stadtbibliothek zu Breslau befindliche Gleimhandschrift.

Zum schlusse trägt dr. Kinzel noch einige seiner übersetzungen Waltherscher gedichte vor.

Dritte sitzung, sonnabend der 5 october $9^{1}/_{4}$ uhr.

Herr prof. dr. Koschwitz-Greifswald hält einen vortrag über die notwendigkeit bei syntaktischen untersuchungen auch die lauthistorischen veränderungen nicht unbeachtet zu lassen.

Einen versuch, das verhältnis der gesprochenen zur geschriebenen formenlehre klar zu legen, hat redner selbst gemacht in seiner schrift: 'die neufranzösische formenlehre nach ihrem lautbestand.' denselben ergänzend und erweiternd führt derselbe aus, dasz aus den regeln der schriftgrammatik sich verhältnismäszig leicht die regeln der lautgrammatik ableiten lassen, nicht aber umgekehrt. sodann wird hinsichtlich der syntax hingewiesen auf die manigfachen abweichungen zwischen geschriebener und gesprochener sprache, die auch früher schon bestanden. lautliche veränderungen haben syntaktische umwälzungen im gefolge gehabt, wie der übergang aus dem latein ins romanische erkennen läszt. eingehender beschäftigt sich redner namentlich mit der verstummung des auslautenden s und ę, aus der uns manche syntaktische erscheinung klar wird. die regel 'nu-pieds, pieds nus' ist erst modernen ursprungs und besteht nur in der schrift; ähnlich verhält es sich mit dem grammatikerunterschiede bei demi, feu, excepté u. a.; auch die regel von mil und mille (milles) ist nur dadurch entstanden,

Digitized by Google

dasz ę und s verstummten. die regeln, welche hinsichtlich des part. perf. pass. beim reflexiven verb von theoretikern formuliert wurden, sind der sprache selbst fremd, nicht minder die modernen vorschriften über unveränderlichkeit bzw. veränderlichkeit des part. perf. pass., wenn dasselbe von einem infinitiv gefolgt ist. auch in der regel über die ausdrücke für masz und gewicht, die im accus. stehen, zeigen sich die folgen der verstummung des auslautenden s und ę.

Aus dem gesagten ergibt sich die wichtigkeit der kenntnis des jeweiligen lautbestandes für die beurteilung syntaktischer fragen; alte durch den damaligen lautbestand bedingte erscheinungen werden in der schrift noch festgehalten, nachdem die lautverhältnisse längst schon andere geworden sind. derartige erscheinungen treten in gröszerem oder geringerem umfange auch in andern sprachen auf.

An der discussion beteiligen sich auszer dem redner die herren prof. Erdmann, Gaspary und Brugmann.

Zum schlusz der sitzung werden die herren prof. Hofmann und Brenner als sectionsvorsitzende für die Münchner versammlung gewählt.

Mathematisch-naturwissenschaftliche section.

In der constituierenden sitzung wurde herr prof. dr. Putzler-Görlitz zum vorsitzenden, herr gymnasiallehrer Friedrich-Görlitz zum schriftführer gewählt.

Erste sitzung, donnerstag den 3 october, vormittags 8½ uhr.

Herr prof. dr. Erler-Züllichau spricht über das thema: inwieweit ist der ersatz wissenschaftlicher mathematischer fremdwörter durch deutsche wünschenswert?

Das bestreben, unsere sprache von fremdwörtern zu reinigen ist von groszem erfolge gewesen auf dem gebiete des rechts, des verkehrs und in der tagespresse. wenn man einwendet, dasz die wissenschaft international sein müsse und diesen bestrebungen nicht rechnung zu tragen habe, so ist dies doch nicht einwurfsfrei. an einer reihe von beispielen weist redner nach, dasz die Franzosen in vielen fällen wörter ihrer eigenen sprache gebrauchen, wo wir uns noch im gebrauche der fremdwörter gefallen. auch der von Kallius erhobene einwand, dem zur universität übergehenden schüler falle es dann schwer, an stelle der in der schule eingeprägten begriffe sich neue anzueignen, ist nicht stichhaltig. es empfiehlt sich jedoch maszvoll vorzugehen, um nicht der guten sache zu schaden; auch hüte man sich vor ungeschlachten wortbildungen. jedoch braucht man auch nicht zu blöde und zu ängstlich bei der bildung zu verfahren. im anschlusz an diese ausführungen stellt redner folgende sätze zur discussion:

1) fremdwörter, welche entweder bei uns allgemein angewandt oder in lehrbüchern der meisten andern sprachen gebraucht werden, sind beizubehalten. hierher rechnet redner begriffe wie: quadrat, parallel, parallelogramm, congruent, addieren, subtrahieren usw. divisor, dividend u. ä.

2) fremdwörter, für welche bereits deutsche wörter vielfach gebraucht werden, sind zu vermeiden; dies gilt von den bezeichnungen: radius, centrum, peripherie, sector, segment, basis, regulär u. a.

3) fremdwörter, welche nicht allzu häufig gebraucht werden, sind durch kurze einfach zusammengesetzte wörter zu ersetzen. demgemäsz wird für 'transversale' vorgeschlagen 'mittellinie, querlinie, ecklinie' für 'rotation' 'umdrehung', für 'normalschnitt' 'hauptschnitt', für 'potenz eines kreises für einen punkt', 'kreisrechteck für einen punkt', für 'cylinder' wird 'walze' empfohlen.

4) bei der bildung neuer wörter ist darauf zu sehen, dasz sie möglichst kurz, einfach ohne mittelsilben zusammengesetzt den hauptpunkt angeben. redner empfiehlt in diesem sinne die wörter: umkreis, inkreis,

Digitized by Google

ankreis; inwinkel und mittelwinkel; 'zugehend' und 'ausgehend' für 'convergierend' und 'divergierend'.

Mit den ausführungen des herrn vortragenden erklären sich director dr. Hamdorff und prof. dr. Putzler einverstanden; an der discussion, die hinsichtlich einiger ausdrücke sich anschlieszt, beteiligen sich auszerdem noch oberlehrer Sauer, gymnasiallehrer Rösler, dr. Krüger, dr. Karrass und dr. Zeitzschel.

Herr director Hamdorff fügt den angeführten sätzen als fünfte these hinzu:

'es empfiehlt sich die verdeutschung der fachausdrücke den fachmännern zu überlassen.'

Darauf werden die fünf thesen einstimmig angenommen.

Zum schlusz führt herr prof. dr. Putzler einige physikalische versuche vor. derselbe zeigt eine zweckmäszige einrichtung des versuchs, durch welchen die existenz der schwingungsknoten wahrnehmbar gemacht wird. dieselbe einrichtung dient dazu die interferenz von schwingungen nachzuweisen.

Zweite sitzung, freitag den 4 october $8^1/_2$ uhr.

Herr prof. Putzler führt einen neuen versuch von Puluj vor, betreffend die kreisförmige bewegung einer hohlen kupferkugel um einen elektromagnetischen pol.

Hierauf hält herr dr. Zeitzschel-Görlitz einen vortrag über den mineralogischen unterricht in der obertertia.

In der einleitung weist redner darauf hin, dasz die von den lehrplänen vom jahre 1882 hinsichtlich des mineralogischen unterrichts gestellten forderungen im unterricht nur schwer erfüllt werden können. das verständnis der bedeutung der mineralien für den bau der erdoberfläche beispielsweise erfordert nach ansicht des redners chemische vorkenntnisse; erst auf grund derselben kann der schüler sich eine klare vorstellung bilden von dem wegführen der mineralischen substanz an der einen und der wiederabsetzung an einer andern stelle, von dem entstehen und vergehen der mineralien. im weiteren verlaufe seines vortrags erinnert redner an die wichtige eigenschaft des isomorphismus, deren verständnis doch ebenfalls nur auf grund chemischer vorkenntnisse möglich sei. darauf weist redner auf die thatsache hin, dasz selbst solche verfasser von lehrbüchern, die sich der vorschriften des reglements bewust zu sein scheinen, doch mitunter das zulässige masz der anforderungen überschreiten. im mineralogischen unterricht in der obertertia musz in erster linie auf krystallographie rücksicht genommen werden; dasz jedoch das resultat der aufgewandten mühe und zeit nicht entspricht, liegt klar zu tage; mangeln doch dem schüler, selbst wenn der lehrer gute modelle vorzeigt, die unerläszlichen stereometrischen grundbegriffe. als das günstigste resultat des unterrichts bezeichnet redner es, wenn die schüler die kenntnis von 12 bis 15 einfachen krystallformen sich aneignen. die überschwenglichen äuszerungen einiger für die sache begeisterter fachgenossen verdienen eine kritischere betrachtung; vor allem aber erklärt sich redner gegen die übertriebenen forderungen, welche in dem aufsatze 'über ziel und methode des gymnasialunterrichts in der mineralogie' gestellt worden sind. wünschenswert erscheint es, dasz der mineralogische unterricht einer classe zugewiesen werde, deren schüler mit den elementen der chemie vertraut sind.

Im anschlusz an diese ausführungen stellt redner folgende these zur discussion:

'im gymnasium ist der mineralogische unterricht aus der obertertia zu entfernen und der secunda im anschlusz an den chemischen unterricht zuzuweisen'.

Nach einer kurzen debatte, an der sich auszer dem redner prof.

Digitized by Google

Erler, prof. Putzler und dr. Karrass beteiligen, wird die these durch den zusatz:

'statt dessen hat ein propädeutischer unterricht in der physik in der obertertia zu beginnen'

erweitert und in dieser form angenommen.

Sodann spricht herr gymnasiallehrer Rösler-Hannover über 'die stellung der mathematik an den gymnasien'.

Im anschlusz an den mahnruf prof. Schellbachs, für eine bessere stellung der mathematik an den humanistischen gymnasien zu sorgen, fordert redner seine fachgenossen auf, mit begeisterung auf eine bessere zukunft der mathematischen wissenschaft hinzuarbeiten.

Was die stellung der mathematik an den gymnasien betrifft, so sind trotz der nicht unwesentlichen umgestaltung, die durch den lehrplan von 1882 hervorgerufen ist, doch noch nicht alle übelstände beseitigt. da eine plötzliche reformation des höheren schulwesens nicht zu erhoffen ist, so gilt es, in geduld abzuwarten; jeder mathematiker musz aber bestrebt sein, die interessen seiner wissenschaft zu wahren und zu fördern.

Das bild, welches Schellbach von der stellung der mathematik an den gymnasien entwirft, ist kein erfreuliches; durch thatsachen wird auch bewiesen, dasz die schilderung nicht übertrieben ist. die grosze mehrheit der gymnasialabiturienten erwirbt sich ein auffallend geringes masz mathematischer kenntnisse, welches zu der auf den unterricht verwendeten zeit in keinem verhältnis steht. die schuld für dieses ungünstige resultat glaubt redner einerseits in der noch immer ungünstigen und untergeordneten stellung der mathematik gegenüber den alten sprachen, anderseits in der noch immer unzureichenden vor- und ausbildung der lehrer für ihren speciellen beruf finden zu müssen.

Ungünstig für die stellung der mathematik ist der umstand, dasz die behörden und die unmittelbaren leiter der gymnasien den wert der wissenschaft mangels gründlicher wissenschaftlicher durchbildung nicht voll zu würdigen verstehen. das verhältnis würde ein anderes werden, wenn mathematiker zur leitung der gymnasien herangezogen werden.

Die allgemeine stimmung der philologen gegenüber den mathematikern läszt nach der auffassung des redners noch sehr viel zu wünschen übrig; derselbe glaubt vielfach miszgünstige, ja sogar feindselige gesinnung bemerkt zu haben. gegenüber dem einflusz einseitiger philologen soll der mathematik durch gesetzliche bestimmungen ein rückhalt gewährt werden; auch die sitte, dasz mathematiker im allgemeinen nicht zum ordinariat herangezogen werden, schadet dem fache gegenüber den lehrern der übrigen disciplinen sowie gegenüber den schülern.

Schlieszlich bekämpft redner den weitverbreiteten aberglauben, die mathematik erfordere besondere beanlagung und tritt aufs entschiedenste der ansicht entgegen, dasz die mathematik für das leben keinen zweck habe und darum ein unnützer ballast sei. im gegensatz zu solch irrigen anschauungen musz das publicum über inhalt und bedeutung der mathematik aufgeklärt werden; wünschenswert erscheint es aber auch, dasz die ausbildung der lehrer auf der universität eine vollkommnere werde.

Dritte sitzung, sonnabend den 5 october vormittags $8^1/_2$ uhr.

Herr prof. dr. Putzler-Görlitz macht einige physikalische versuche über resonanz und die obertöne von stimmgabeln. darauf werden einige der naturforschenden gesellschaft zu Görlitz gehörende musikinstrumente mit resonanzvorrichtungen vorgezeigt: eine marimba (instrument aus Angola) und ein tiampu (instrument der Neger des Loemboflusses).

Im anschlusz hieran besuchen die mitglieder der section die sammlungen der naturforschenden gesellschaft.

Zum vorsitzenden für die nächste versammlung in München wird prof. Siegmund Günther-München gewählt.

Digitized by Google

Neuphilologische section.

In der constituierenden versammlung am 2 october wurde zum ersten vorsitzenden prof. dr. Sachs-Brandenburg, zum zweiten vorsitzenden prof. dr. Stengel-Marburg und zum schriftführer dr. Pilz-Görlitz gewählt. die privatim angeregte verschmelzung der neuphilologischen mit der germanisch-romanischen section wurde, weil der geschichtlichen entwicklung und den interessen der mitglieder der section zuwiderlaufend, abgelehnt.

Erste sitzung, donnerstag den 3 october vormittags 9 uhr.

Prof. dr. Sachs spricht über den zusammenhang von englisch und französisch.

Wenn von seiten einiger universitätsprofessoren eine trennung des französischen vom englischen als wünschenswert bezeichnet wird, so kann diese forderung zunächst doch nur auf die zukünftigen universitätslehrer sich beziehen. zwischen diesen und den einstigen lehrern der lebenden sprachen ist ein unterschied zu machen. während die ersteren nicht genug specialkenntnisse sich aneignen können, ist es für die letzteren wichtiger das moderne französisch und englisch gründlich kennen zu lernen und sich flieszend in diesen sprachen ausdrücken zu können; beherschung der jetzigen idiome musz als höchstes ziel des praktischen pädagogen bezeichnet werden. englisch und französisch sind aufs innigste mit einander verwachsen und durch politische und litterarische beziehungen der beiden nationen in ein ähnliches zusammengehörigkeitsverhältnis getreten wie griechisch und latein. mit recht ist daher auch von der behörde bei der prüfung auf diesen umstand rücksicht genommen, da die fac. in französisch und englisch für den schulmann wichtiger ist als die vom idealen standpunkt mehr berechtigte vereinigung von latein und französisch oder englisch und deutsch. im anschlusz an diese einleitenden bemerkungen zeigt redner durch eine betrachtung der beiderseitigen beziehungen zwischen den Franzosen und Engländern, in welch innigem zusammenhang das geistesleben und die sprache dieser wichtigen culturvölker im geschichtlichen verlaufe gestanden haben.

Das englische entwickelte sich allmählich, bis es in der zweiten hälfte des 13n jahrh. mehr zur geltung kam und auch schon in volksliedern sich als lebensfähig erwies; im 14n jahrhundert wurde es zur rechtssprache erhoben und das parlament in englischer sprache eröffnet (1362). das nationalbewustsein der Engländer wurde durch ihre siege gehoben und gekräftigt. wie wenig das englische selbst Franzosen, die jenseit des canals gelebt hatten, bekannt war, zeigt in auffallender weise das beispiel Froissarts. bis zum ende des jahrh. war das französische in England eine fremde sprache. der sieger von Azincourt (1415) heiratete eine französische prinzessin, ebenso wie später sein sohn Heinrich VI. dem bedürfnis, die französische sprache kennen zu lernen, entsprachen die werke von Barclay, Palsgrave u. a. die französischen autoren dagegen kümmerten sich wenig um das langsam sich entwickelnde englisch.

Um 1531 wurde in England die französische schreibschrift mode; in Schottland war die kenntnis des französischen ziemlich verbreitet. Shakespeare versteht diese sprache, wenn er auch vielfach einen beschränkten englischen standpunkt einnimmt. im 17n jahrh. wurde das französische mehr und mehr weltsprache und auch in England viel getrieben. viele Engländer wie z. b. Milton hielten sich in Frankreich auf, wie auch bedeutendere Franzosen England besuchten. die beziehungen blieben aber doch nur mehr äuszerlich. auch im 18n jahrhundert war der verkehr zwischen Franzosen und Engländern trotz des fast andauernden kriegszustands ein reger. Diderot war ein gründlicher

kenner des englischen, d'Alembert begieng plagiat an Bacon. von grossem einflusz auf die engern beziehungen Frankreichs zur englischen sprache waren Lafayette und frau von Staël, begeisterte anhänger der englischen sache; tiefgreifenden einflusz übten Ossian und Byron auf das französische aus; Sandeau und V. Hugo ebneten dem englischen die wege, das auch durch Shakespeareübersetzungen bekannter wurde.

Besonders trug Napoleon III durch seine allianz mit England für den Krimkrieg dazu bei, den alten hasz der beiden nationen zu mildern und einen näheren verkehr anzubahnen; seit der ersten hälfte unseres jahrhunderts begann man in Frankreich sich mit englischer geschichte zu beschäftigen; bald entwickelte sich auch eine bedeutende hinneigung zu englischem wesen und englischer mode; englische schauspieler ernteten reichen beifall in Paris, während Pariser in England auf der bühne enthusiastisch begrüszt wurden. jedoch hört man auch schon klagen über anglomanie, die namentlich in der Vie Parisienne zum ausdruck kommen; die abneigung gegen englisches wesen verrät sich in einer reihe von wendungen gehässiger art, wie maladie anglaise (spleen) quitter à l'anglaise (sich polnisch drücken) u. ä.

Das englisch der Franzosen ist wie das französisch der Engländer vielfach sehr schlecht.

Das resultat der langen wechselbeziehungen aber ist, dasz England vielmehr von Frankreich empfangen hat als umgekehrt; aber auch die französische sprache hat viel englische wörter aufgenommen teils schon früher, teils erst in neuerer zeit; eine bedeutende anzahl hat veranlassung zu französischer weiterbildung gegeben, wie redner an einer reichen auswahl zum schlusz nachwies.

Die an den vortrag der redners sich anschlieszende debatte, an der sich die herren oberlehrer Perle, Klinghardt, prof. Stengel, dir. Fritsche, oberl. Deutschbein, dir. Beneke und prof. Sternberg beteiligen, führt zur einstimmigen annahme folgender these:

> 'die bisherige vereinigung der französischen und englischen facultas in derselben hand hat sich erfahrungsmäszig als den unterrichtlichen zwecken förderlich erwiesen.'

Hierauf hält herr prof. dr. Stengel-Marburg einen vortrag über die abfassung einer geschichte der französischen grammatik.

Anknüpfend an die auf dem dritten neuphilologentage in Dresden von ihm angeregte idee der abfassung einer geschichte der französischen grammatik teilt redner mit, dasz das von ihm aufgestellte verzeichnis französischer grammatiken mehr als 600 werke zähle mit angabe der fundorte aller auflagen jedes werkes.

Wenn dasselbe auch noch lückenhaft sei, so erfülle es doch wenigstens den zweck, für die geschichte der französischen grammatik in Deutschland ausreichendes material zu liefern. aus gewissenhafter erforschung des historischen zusammenhangs dieser werke lasse sich auch gleichzeitig der entwicklungsgang, den der unterricht im französischen genommen, ermitteln. die resultate werden die aufgewandte mühe reichlich lohnen, da dieselben auch dazu beitragen werden, die ansichten über die reformbestrebungen zu klären. 'los von der schablone der lateinischen grammatik' ist das losungswort, welches die gesamtentwicklung der französischen grammatik am besten charakterisiert. diese geschichte der grammatik begreift in gewisser hinsicht auch die geschichte der beim unterricht befolgten lehrmethode in sich; von gröster wichtigkeit aber ist dieselbe selbstverständlich für die geschichte der französischen sprache selbst.

Durch einen längeren excurs über die regeln vom circumflex sucht redner das interesse der fachgenossen für eine sammlung grammatischer werke anzuregen; er schlieszt mit der bitte, ihn in dem geplanten unternehmen nach kräften zu unterstützen.

Digitized by Google

Zweite sitzung, freitag den 4 october vormittags $^1/_2$9 uhr.

Dr. Schäfer-Hamburg hält einen vortrag über den formalen bildungswert des französischen.

Nachdem redner vorausgeschickt, dasz unter formaler bildung 'die planmäszige übung und entwicklung der anlagen und kräfte des geistes zu verstehen sei', wie sie durch sprache und litteratur gefördert werde, wendet er sich dem eigentlichen gegenstande des vortrags zu, indem er untersucht, ob der französische grammatische unterricht auch der grammatisch-logischen schulung fähig sei, die durch den lateinunterricht erzielt wird.

Um den schüler zu befähigen, fremdsprachliche werke ordentlich lesen und verstehen zu können, müssen demselben gründliche grammatische kenntnisse beigebracht werden, jedoch so, dasz das verständnis der notwendigkeit der formalen und syntaktischen erscheinungen im unterricht geweckt und gefördert wird. an die stelle des mechanischen erlernens musz mehr und mehr verstandesmäsziges erfassen, verstehen von innen heraus, treten. wie dies zu machen sei, weist redner an beispielen, die er der conjugationslehre entlehnt, im einzelnen genauer nach. was die syntax der beiden sprachen betrifft, so erhebt redner den vorwurf, dasz im lateinischen unterricht nirgends der versuch gemacht werde, die syntaktischen erscheinungen aus einem logischen princip heraus zu erklären, während man im französischen den logischen satzbau, die gesetzmäszigkeit der sprache auch in der syntax dem schüler zur anschauung bringen könne; letzteres wird durch beispiele genauer erläutert.

Der französische unterricht, in der vom redner geschilderten weise betrieben, eignet sich nach der überzeugung desselben ganz besonders als formales bildungsmittel und ist dem lateinischen ebenbürtig. gibt man dies zu, so musz man auch dem französischen den vorrang geben.

Für die priorität des französischen spricht der umstand, dasz es unserer muttersprache nahe genug steht, um vergleiche zu ermöglichen und analogien herbeizuziehen; ferner ist zu bedenken, dasz dasselbe als eine analytische sprache viel leichter ist als das lateinische. drittens verdient auch nach der lautlichen seite das französische den vorzug. während das latein nach den nationalitäten und dialekten verschieden ausgesprochen wird, kann im französischen von vornherein auf correcte aussprache gehalten und das organ früh schon phonetisch geschult werden.

Wird das lateinische von der aufgabe eines formalen bildungsmittels entlastet, so kann dies nur von nutzen für die sprache selbst sein, da dann die litteratur und culturbedeutung eingehendere würdigung erfahren kann.

Die lehrbücher des französischen unterrichts bedürfen aber, ehe derselbe die erbschaft des lateinischen hinsichtlich der formalen ausbildung antreten kann, noch einer gründlichen methodischen durcharbeitung.

Die ausführungen des redners fanden lebhafte zustimmung; die annahme der im laufe der discussion formulierten these: 'die erklärung der formen und regeln von innen heraus soll überall da im unterricht verwandt werden, wo es das mechanische lernen erleichtern kann' wurde jedoch, weil selbstverständlich, mit groszer majorität abgelehnt.

Zum schlusz gedenkt der vorsitzende der zahlreichen verluste, welche die neuphilologie seit der letzten versammlung erlitten hat und fordert die anwesenden auf, sich zu ehren der verstorbenen von ihren sitzen zu erheben.

GÖRLITZ. HODERMANN.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

15.
ÜBER DIE GEWÖHNUNG IN SCHULEN.

Motto: τοῦτό γέ μοι δοκεῖ καλὸν εἶναι,
εἴ τις οἷός τ' εἴη παιδεύειν ἀνθρώπους
Plato apolog. Socr. cap. IV.

Die erziehung umfaszt alle planmäszigen einwirkungen auf den jungen menschen, durch welche er zu einem wesen herangebildet werden soll, das von seinen anlagen denjenigen gebrauch macht, der zu seinem und seiner mitmenschen wahrem wohl dient. die disciplin, ein teil der erziehung, sucht alle veranstaltungen zu treffen, durch welche die von der schule bezweckte bildung leicht erreicht wird. sie schlieszt auch die absichtliche gewöhnung an ein thun, das den zwecken der vervollkommnung aller menschlichen kräfte entspricht, in sich, und kann darum sowohl in der schule als im hause erfolgen. beide arten der disciplin müssen möglichst hand in hand gehen, und da die gesetze für beide wegen ihres gemeinsamen endziels sehr ähnlich sind, wollen wir hier vorzugsweise zur besseren einsicht die eine art der disciplin, nemlich die der gewöhnung in schulen im auge behalten.

Die gewöhnung will das rechte und gute erzeugen und das gegenteil verdrängen und damit zunächst der moralischen erziehung vorbereitend und unterstützend an die hand zu gehen. sie zerfällt daher in eine mehr positive und eine mehr negative.

Jene gewöhnung führt gelegenheiten zu lebenserweisungen herbei, wie sie sein sollen, während diese, die ent- oder abgewöhnung, den keim zum bösen erstickt, indem sie veranlassungen zu demselben entfernt und der hinneigung dazu den nötigen widerstand leistet. alles was recht und gut ist, legt die gewöhnende erziehung den zöglingen entweder in schriftlichen gesetzen oder in mündlichen anord-

Digitized by Google

nungen und einzelnen befehlen vor, sorgt für ihr verständnis und hält streng auf die befolgung derselben. gehorsam, unterwerfung der sinnlichen neigungen unter einen höheren willen und unter die notwendigkeit ist endziel aller gewöhnung. die übungen im augenblicklichen und bereitwilligen erfüllen des gebotenen selbst unter schwierigeren verhältnissen gehören auch in das gebiet der gewöhnung. diese übungen werden mit dem frühesten kindesalter begonnen und müssen in der schule bis zum erwachen des selbstdenkens sowie noch in dem wirksamen regen des moralischen gefühls fortgesetzt werden. sie erneuern sich also täglich im kindes-, knaben- und jünglingsalter und in diesem erneuern des recht- und guthandelns liegt das verfahren und die macht der gewöhnung. das, was wir jahre lang beinahe täglich und stündlich thun, wird fast zur anderen natur, zu einer liebgewordenen lebenserweisung, welche auch unserem begehrungsvermögen eine schwer zu überwältigende richtung verleiht. die gewöhnung übt zwar nicht einen directen einflusz auf die sittliche bildung durch verstandesgründe und moralisch-religiöse gefühle, woraus sittliche beweggründe zum handeln entspringen, aber sie hat das erzielen eines thuns im auge, welches den in der menschenbrust tief begründeten keim des guten entwickeln soll. dem durch sie erzeugten handeln gibt man den namen des legalen. hieraus geht der unterschied zwischen dem gewöhnen und eigentlich moralischen bilden hervor. die gewöhnung ist kein abrichten oder ein der moralischen erziehung fremdes, sondern der naturgemäsze stufenweise anfang und die unentbehrliche grundlage derselben, welche daher immer den inneren menschen fest im auge behält.

Die gewöhnung ans rechte und gute erstreckt sich auf alle schüler, die entwöhnung dagegen mehr auf einzelne. fehlerhaftes in folge verkehrter häuslicher erziehung oder anderer nachteiliger einflüsse von auszen musz bei manchem zögling vermindert oder getilgt worden sein, ehe die gewöhnung ihr werk mit erfolg beginnen kann. für die entwöhnung arbeitet zwar im allgemeinen die gewöhnung, aber gleichen schritt im befolgen des gebotenen und unterlassen des verbotenen mit gut gewöhnten schülern werden vernachlässigte nur durch eine besondere entwöhnung machen können, welche üble gewohnheiten überwacht und beseitigt. hieraus ergibt sich die schulgewöhnung im besonderen. sie will zunächst die thätigkeiten der schüler, von welchen vorzüglich das gedeihen der intellectuellen bildung abhängt, in bewegung setzen und sucht darum die sogenannten schultugenden gehorsam, fleisz, ausdauer, aufmerksamkeit, ordnung, ruhe, streng rechtliches verhalten der zöglinge unter einander vor jedem weiteren erziehungsgeschäft zu verwirklichen. gehorsam und fleisz stehen unter diesen tugenden obenan. die erzeugung der schultugenden geschieht jedoch nicht allein um des unterrichts willen, dieselben sollen vielmehr für jede schule ihren eigenen zielpunkt bilden, ohne besondere rücksicht auf vorteile für

erkenntnis und verstandesbildung, da ja die schule die moralische ebensowohl als die intellectuelle entwicklung ihrer zöglinge erstrebt. das erwähnte streng rechtliche verhalten der schüler unter einander erscheint jedoch als ein zwangvolles, die freie bewegung derselben lähmendes. deshalb erregt die gewöhnung in den schulen das entstehen der nachgiebigkeit, verträglichkeit, zuneigung, dienstfertigkeit, der freundlichkeit, artigkeit gegen mitschüler, mitmenschen und lehrer, sowie auch teilweise desjenigen anstandes, den das gesellige leben von jedem glied desselben fordert, und sucht diese eigenschaft nach und nach in wirkliche tugenden zu verwandeln. noch weiter läszt sich der umfang der gewöhnung in schulen sogar auf eigentliche d. h. aus der gesinnung hervorgehende tugenden ausdehnen, da das zusammenleben hierzu reichlichen anlasz gibt.

Zu nennen sind unter diesen besonders liebe, freundschaft, vertrauen, dankbarkeit, teilnehmende und opferwillige hilfeleistung, offenheit, mäszigkeit, entsagung, ruhiges ertragen des unangenehmen, misfallen an allem häszlichen und schlechten, also eine grosze anzahl, auf welche die gewöhnung in ihrer ersten entwicklung bedacht nehmen d. h. sie schützen und pflegen kann. das verhältnis indessen, in welchem gewöhnung zum entwicklungsgang der kindesnatur sich befindet, wird die folgende auseinandersetzung erörtern.

Das ganze geistige und körperliche leben des kindes befindet sich im zustande der schwäche und unmündigkeit. im entwicklungsprocesz begriffen strebt es jedoch sich aus dieser naturbefangenheit herauszuarbeiten, zu einem vollkommeneren gebrauch seiner kräfte zu gelangen. der wille insbesondere, der sich in dürftigen anfängen äuszert, gibt aber noch nicht den lenker des jungen menschen ab, sondern folgt den begehrungen der physischen triebe. der hervortretende freiheitstrieb beweist zwar das dasein des willens, aber zugleich auch seine regellosigkeit, mangelhaftigkeit und das abhängigsein vom leiblichen leben, weshalb man ihn nur für einen sinnlichen, schwachen, nicht gebildeten, folglich für eine blosze anlage in ihrem beginnen und werden halten darf. das verlangen den eingebungen des augenblicks zu folgen, zukünftiges als reizenden genusz zu hoffen, äuszeren eindrücken sich oft ganz zu überlassen, sowie mangelhafte versuche den begehrungen widerstand zu leisten, sind ohne zweifel offenbarungen des kindes- und knabenwillens. aber sie bleiben mangelhaft, weil in dieser altersperiode das physische leben meist dem psychischen vorauseilt und sogar als mittel zum gedeihen des letzteren vom erzieher absichtlich neben den ersten schwachen einwirkungen auf den geist gepflegt werden musz. das dunkle gefühl für das gute, der abscheu vor dem schlechten und die vor, bei, wie nach der that sich äuszernden stimmen des gewissens sind während dieses alters zwar in ihrem einflusz auf den willen nicht zu verkennen, aber sie sind auch in ihrer stärke nicht zu überschätzen, weil sie häufig den leiblichen trieben unterliegen müssen. da nun verstand, vernunft und gefühl im kindes- und knabenalter nur als

Digitized by Google

anlagen vorhanden sind, und nur einen geringen einflusz auf den willen ausüben, so kann die moralische bildung also nicht von begriffsentwicklungen, gründen und gefühlserregungen ausgehen.

Die erste naturgemäsze einwirkung auf die kindesnatur musz daher eine unmittelbar dem willensvermögen zugewendete sein, also eine solche, die sich den begierden durch gesetz und seine handhabung entgegensetzt, ohne die übrigen geistesanlagen in ihrem fortschritt zu hemmen, damit der wille des kindes gerichtet, und der erste grund zum versuchen, das gute aus eignem antrieb zu wählen, gelegt werde. gewöhnung übernimmt diesen wesentlichen teil der moralischen erziehung. die mittel der gewöhnungen, welche sich von denen der erziehung nicht ganz scheiden lassen, sind vorerst einrichtungen. unter den schuleinrichtungen verdienen folgende erwähnung. stundenpläne, regelmäszigkeit im anfang am schlusse der schule sowie der einzelnen stunden, beaufsichtigung der schüler vor, nach dem unterricht und in den pausen, strenge aber einsichtsvolle disciplin während der lehrstunden, mündliche oder schriftliche communication zwischen schule und haus nebst möglichst genauer controlle über das betragen und den umgang der schüler, damit womöglich keine andere wahl übrig bleibt, als das rechte zu ergreifen und sich immer mehr daran zu gewöhnen. auch diarien, conduitenbücher, versetzungen und zeugnisse können, falls der lehrer die ehrliebe nie in ehrgeiz ausarten läszt, zu den vorteilhaften einrichtungen für die gewöhnung an die schultugenden gerechnet werden. je näher diese schuleinrichtungen mit denen des hauses verwandt sind, desto erfolgreicher sind sie. diese wirkung ist vorhanden, wenn alle schuleinrichtungen vertrauen sowohl der zöglinge als der eltern erwecken. dies vertrauen musz um so mehr vorhanden sein, da das schulleben wegen der gröszeren anzahl der zu erziehenden individuen strenger sein musz als das häusliche, obgleich die schule nie ohne not die freiheit des schülers einschränken soll. das vertrauen gegen die schule wird dadurch befestigt, dasz der lehrer nicht allein die intellectuelle, sondern auch die moralisch religiöse bildung bei der gewöhnung des schülers im auge behalten musz. — In schulen, welche allein oder auch nur vorzugsweise nach dem fachsystem eingerichtet sind, geht vielen dieser einrichtungen ein festes princip und in der ausführung einheit ab, da die kurze zeit, welche den einzelnen lehrern zur kenntnis und behandlung der einzelnen schüler zugemessen ist, ihnen nicht einen tieferen einblick in ihre natur gestattet.

Darum musz stets ein hauptlehrer jeder classe vorgesetzt sein, welcher nicht allein die wesentlichsten und die meiste zeit erfordernden lehrgegenstände in ihr behandelt, sondern auch ihre erziehung im engeren sinn leitet. dasz dies nur möglich ist bei anstalten, welche gewisse hauptfächer haben, um welche sich die andern fächer als nebenfächer gruppieren, ist selbstverständlich. deshalb allein kann schon wie auch aus anderen gründen nicht genug ge-

warnt werden vor schulen, welche eine zu grosze anzahl von lehrgegenständen in ihren stundenplan aufnehmen. dies gilt sowohl für die niederen als ganz besonders für die höheren lehranstalten. der hauptlehrer einer classe vermag sich allein einsicht in die zustände und bedürfnisse der einzelnen wie der gesamtheit zu erwerben, um daran gerade die einrichtungen wie die richtige behandlung der gewöhnung zu bemessen. zu dem ende stehe ihm aber auch gesetzlich die befugnis zu, die anliegen der schüler zuerst zu vernehmen und ihnen verhaltungsmaszregeln oder rat zu erteilen. zwischen dem classenlehrer und seinen collegen, besonders aber dem vorsteher der schule musz ein möglichst groszes einvernehmen herschen, damit nicht, was leider oft vorkommt, mit mühe begonnenes wieder zerstört wird. zu dem ende müsten über die befugnisse des classenlehrers im verhältnis zu den rechten des schulvorstehers hinsichtlich seines einschreitens in die disciplin und erziehung der classen durchaus bestimmte vorschriften gegeben werden, damit nicht allein jeder conflict vermieden wird, sondern, was das wichtigste ist, die erziehung nach festen maximen mit rücksicht auf die individualität der schüler vor sich gehen kann. gewöhnung will nun die übereinstimmung mit den schuleinrichtungen so erzielen, dasz der zögling sich mit ihnen mehr und mehr befreundet und ihm jede übertretung derselben ein gefühl der unzufriedenheit zuzieht, ja dasz es ihm schwer oder unmöglich werde, ihnen seine folgsamkeit zu versagen. zu den hauptmitteln der gewöhnung in schulen gehören auszer einrichtungen gesetze. hierhin gehören regel, vorschrift, gebot und verbot. sie sollen das begehrungsvermögen des kindes zu einer festen richtung mit beseitigung der blinden wahl befähigen, denn, ein gebildeter verstand und charakterfester wille musz, da im kindesalter das begehrungsvermögen hauptsächlich den willen leitet, dem kinde den weg zeigen, damit es zu dem legalen und tugendhaften handeln die erste annäherung versuchen könne. das verhalten des kindes musz in der schule naturgemäsz ein beengteres sein als in der familie, daher müssen ihm die regeln und gesetze bekannt gemacht werden, nach denen es in der schule leben soll, und dies musz in einer weise geschehen, dasz es sich heiter in das neue leben findet. da in der schule das kind in ein verhältnis zu anderen altersgenossen tritt, so musz die schule die willkür der einzelnen gegen einander einschränken, das recht des einzelnen schützen und einen freundlichen verkehr pflegen, was ebenfalls durch gesetze und vorschriften bewirkt wird. gesetze sind aber auch darum nötig, weil durch sie erst diejenige macht erlangt wird, welche der gewöhnung ans rechte zur einheit, zur festigkeit und zur verwahrung gegen den schein der ungerechtigkeit sowie der ganzen schulordnung zur nötigen autorität verhilft. von der beschaffenheit der gesetze nach inhalt und form musz aber wesentlich das gelingen oder nichtgelingen der gewöhnung, welcher sie als mittel dienen, abhängen. an alle vorschriften der schule ist rücksichtlich ihres inhalts zuerst die forderung zu stellen, dasz sie

Digitized by Google

im geiste des christentums gegeben sind, denn dieses hat sich, in seinem wesen erfaszt, trotz aller verschiedenheit der ansichten über seine besonderheiten und trotz des unterschieds wie des wechsels seiner formen als das kräftigste bildungsmittel jahrhunderte lang erprobt. nichtchristen gegenüber ist es ja auch der geist der liebe und der humanität. gesetze müssen ferner der geistigen entwicklungsstufe, den anlagen, dem temperament, den lebens- und schulverhältnissen der mehrheit der zöglinge angemessen sein. da alle schulgesetze nur aus einsicht in die beschaffenheit der zöglinge hervorgehen soll, so müssen sie auch den charakter der notwendigkeit rücksichtlich ihres inhalts in sich tragen, dürfen also nicht nach willkür vorschriften, deren vorhandensein für die erziehung gleichgiltig oder gar schädlich sind, zusammenhäufen, sondern sich nur mit dem befassen, was den fortschritt zum besserwerden begünstigt. der natur als führerin folgend dürfen die gesetze das einfache leben des zöglings nie in ein gekünsteltes verwandeln, auch dürfen sie nicht für jede einzelne richtung des thuns bestimmte normen aufstellen, denn je einfacher, klarer und inhaltsreicher die gesetze sind, desto leichter werden sie sich der seele des erziehenden einprägen und den willen desselben an die beobachtung derselben gewöhnen. wenn nur für das notwendigste gebote erlassen werden, so wird auch der selbstbestimmungstrieb nicht verkümmert und kann sich so nach und nach zur wahrhaft freien selbstbestimmung entwickeln. eine gewisse freiheit erregt freudigkeit und eine frischere entfaltung der kräfte, während ein zu groszes einengen durch gesetze den schüler oft gerade zum übertreten derselben reizt, indem auch hinter dem verbot etwas angenehmes geahnt und die begierde darnach erregt wird. daher dürfen auch die gesetze die zöglinge nie auf vergehungen aufmerksam machen, welche ihnen unbekannt sind.

Für die erfolgreiche gewöhnung kommt inzwischen auch noch die form der gesetze in betracht. von ihrer form ist zu verlangen, dasz sie wie der inhalt dem grade des auffassungsvermögens entsprechend seien. sie musz daher sprachlich klar, bestimmt und einfach sein und denjenigen grundton in der ausdrucksweise anschlagen, welcher für die beschaffenheit der schüler passt. auch die beantwortung der frage, ob schriftliche oder mündliche form der gesetze, ist für die gewöhnung der schüler von groszer wichtigkeit. gedruckte gesetze erleichtern die aufgabe des lehrers die schüler über ihre obliegenheit zu unterrichten, auch sind sie leichter zu behalten und bringen einheit und nachdruck in das disciplinarisch gewöhnende verfahren vieler lehrer, indem sie alles unbestimmte und schwankende aus der gewöhnung entfernen. gegen die schriftliche abfassung der gesetze besonders bei vielclassigen anstalten liesze sich einwenden, dasz bei der verschiedenheit der altersstufen in den verschiedenen classen unmöglich für alle gleiche gesetze gelten können. dies ist allerdings richtig und man musz deshalb darauf sehen, dasz die für alle classen giltigen gesetze nur die allgemeinen normen der

schulordnung aufstellen, indem man alsdann für gewisse classen besonders für die oberen ausnahmebestimmungen eintreten lassen kann. keine gesetze, auch wenn sie noch so sorgfältig abgefaszt sind, können anspruch auf vollständigkeit erheben, deshalb musz notwendig die mündliche gesetzgebung als ergänzung eintreten, welche von ganz besonderer wichtigkeit für die unteren classen, d. h. für die unmündigeren schüler ist, weil ihr noch zu schwankender wille durch öftere mündliche wiederholung der gebote am leichtesten die gewünschte richtung erhält.

Nachdem so die wichtigsten mittel, deren sich die gewöhnung bedient, angeführt worden sind, handelt es sich jetzt darum, in welcher weise gesetze und einrichtungen vom erzieher zu verwenden sind, oder wie gewöhnt werden soll. einrichtungen wie gesetze werden im allgemeinen richtig angewandt, wenn sie zum vollständigen und bereitwilligen gehorsam des zöglings, dem nächsten ziel der gewöhnung und der grundbedingung des moralischen lebens, auf sicherem und leichtem weg führen. besprechen wir nun die art, in welcher gehorsam bewirkt werden musz, so erledigen wir damit grösstenteils die frage, wie die mittel der gewöhnung zu verwenden sind, denn der gehorsam ist die grundlage der moralischen bildung, weil durch ihn erst die möglichkeit gegeben ist den willen an das gute zu gewöhnen. durch bestimmen zum fügen in die getroffenen einrichtungen, wie durch consequentes anhalten zur ausübung der gesetze leitet man im allgemeinen zum gehorsam, wie auch zur rechten gewöhnung, da diese das legale thun, welche in der folgsamkeit gegen die gesetze besteht, und durch dasselbe das leichte übergehen desselben ins sittliche verwirklichen will. das gewöhnen zum gehorsam, welches somit vor allem unerläszlich ist, zerfällt in ein mehr negatives und ein mehr positives verfahren. vorerst sucht gewöhnung alle den zögling zur übertretung der gesetze reizende anlässe möglichst zu entfernen. hierzu ist eine angestrengte wachsamkeit des erziehers über das leben der zöglinge in und auszer der schule, so weit es möglich ist, durchaus notwendig. zwar kann der lehrer nicht immer auf das verhalten der schüler auszerhalb der schule direct einwirken, aber er kann sich meist diejenige kenntnis von demselben verschaffen, welche ihm über manche erscheinung im verhalten seines zöglings aufschlusz gibt und ihm die richtung seiner behandlung vorzeichnet; ja er kann versuchen, ob seine ratschläge nicht bei eltern und vormündern eingang finden. hat sich der erzieher auch des guten willens des hauses versichert, so wird es ihm nicht schwer fallen bei der kenntnis der etwaigen bösen neigungen seines zöglings dieselben im bunde mit der häuslichen erziehung nach und nach zu beseitigen, indem er den zögling zu einem freudigen und vollständigen gehorsam gegen alle seine gebote gewöhnt. versagt jedoch dem lehrer die häusliche erziehung ihre mitwirkung, so musz er seine bemühungen die bösen lockungen zu beseitigen, verdoppeln. die art und weise, wie diese bösen reize entfernt werden

sollen, musz jedoch durchaus der natur des zöglings entsprechen, deshalb musz sich der lehrer eine gründliche kenntnis derselben verschaffen. auch ein tadelnswertes benehmen der mitgenossen in und auszer der schule schwächt entweder durch das häufige bemerken desselben das gefühl für das rechte oder fordert direct zu versuchen gleicher art auf. naturgemäsze und tactvolle behandlung der schüler ist daher die erste bedingung, welche an den lehrer gestellt wird, bei stark gewordenen bösen neigungen musz er jedoch zu verweis, tadel, drohungen und sogar zu strafen schreiten, jedoch nur dann, wenn alle sonstigen antriebe zur lust am guten, zur frohen teilnahme am unterricht vergebens waren. das erregen der lust zum guten bleibt jedoch immer das stärkste schutzmittel gegen verwerfliche reize zur gesetzesübertretung. dasselbe findet seine glücklichste lösung in dem guten beispiel. deshalb geht die erziehende gewöhnung von der erfahrung aus, dasz der nachahmungstrieb auf das thun und lassen des zöglings eine fast unwiderstehliche gewalt übt. nach dem anschaulichen handeln anderer personen richtet der zögling mehr sein verhalten ein, als nach einrichtungen und gesetzen, weil ersteres eine unmittelbare wirkung ausübt.

Dem nun zu besprechenden mehr positiven verfahren der gewöhnung liegt daher auch die berücksichtigung des nachahmungstriebs zu grunde. dieses sucht vor allem einen guten geist in der schule wach zu rufen, bestehend in einem bei der mehrheit der schüler sich zeigenden offenen, heitern sinn, der von den gefühlen der achtung und liebe gegen lehrer und altersgenossen getragen ist. diese gefühle geben sich kund in dem freudigen befolgen aller gebote, in ausdauernder thätigkeit und ordnungsliebe, sowie in dem nicht blosz rechtlichen und anständigen, sondern auch liebe gegen lehrer und mitschüler beweisenden betragen. sobald die gröste zahl der zöglinge von solchem geist durchdrungen ist, wird sich die macht des guten auch auf die zum widerstreben geneigten geltend machen, da sie in ihren unrechten handlungen keine unterstützung finden, sondern nur abscheu erregen. sowie der gute geist edler familien zwar niemals alles anstöszige von seiten sämtlicher glieder oder mit ihr in verbindung kommender personen durchaus zu entfernen vermag, und wie er dennoch bei den kindern solcher dem sinn fürs gute die überwiegende herschaft über die neigung zum bösen verschafft, so verhält es sich mit dem guten geist der schule und einer jeden classe derselben. der gute geist in schulen leistet somit die erspriezlichsten dienste fürs erzeugen und erhalten des gehorsams, der grundbedingung aller gewöhnung. dieser gute geist musz aber vorzugsweise vom lehrer ausgehen, da sein beispiel, sein verhalten den nachahmungstrieb der zöglinge unmittelbar wachrufen. einem günstigen resultat seiner erziehungsbemühungen darf der leher daher nur sicher entgegen sehen, im falle er in sämtlichen anforderungen, die er an den zögling stellt, ihm als muster in ihrer befolgung vorangeht, ihm also ein vorbild der thätigkeit, ordnungsliebe, sanftmut,

geduld und überhaupt aller tugenden täglich vergegenwärtigt, und im falle er ein gemüt, das von ungeheuchelter frömmigkeit erwärmt ist, kund werden läszt. auszer dem zur nachahmung auffordernden muster, das der lehrer als mensch gibt, nimmt nicht minder auch die art, wie er in der erziehung und gewöhnung verfährt, eine wichtige stelle ein. eine mit bestimmtem bewustsein gewählte und pädagogisch richtige behandlung der zöglinge neben der moralität und religiosität des lehrers ist daher ein notwendiges erfordernis für den gewöhnenden erzieher. die erste und wichtigste quelle, aus welcher des lehrers rechtes verfahren beim gewöhnen entspringt, ist die liebe. des freundlichen und liebenden erziehers vorschriften wie maszregeln sprechen unmittelbar das herz des zöglings an und dieses bestimmt seinen willen weit mächtiger als sonstige einwirkungen auf denselben. liebe reicht jedoch für sich nicht durchgehends aus, sondern es wird neben ihr auch ernst und strenge erforderlich bleiben. die sinnliche natur überwiegt im früheren lebensalter selbst bei gut erzogenen kindern den einflusz der geistigen und verlangt deswegen vom erzieher neben dem liebevollen zugleich ein ernstes und strenges verfahren, damit der gewalt der sinnlichkeit bestimmte grenzen gesetzt werden. ernst und consequente strenge treten dem verwerflichen begehren hemmend in den weg, kommen der ohnmacht in der selbstbestimmung zu hilfe, erleichtern durch die unabweisliche notwendigkeit den sieg über die willkürlichen gelüste des physischen lebens und bereiten so in rechter art ein aus innerer entschiedenheit fürs gute hervorgehendes handeln vor. der nicht nach feststehenden grundsätzen verfahrende erzieher vermag darum nie den zwischen dem guten und bösen schwankenden zögling zum legalen und noch weniger zum moralischen thun heranzubilden. — Ein consequent strenges verfahren im gewöhnen ans gute und im abgewöhnen vom bösen ergreift auch absichtliche erregungen angenehmer und unangenehmer empfindungen, das ist lohn und strafe, um dem gesetz, das sonst bei manchen zöglingen zwecklos sein würde, durchgehends folgeleistung zu verschaffen, um von künftigen übertretungen abzuhalten, und um durch erfreuen zu noch gröszerer anstrengung im rechtthun zu ermuntern. mehr als geschenke verdienen unter den belohnungen liebvolle worte, freundlicher blick, anerkennung der leistungen, gestatten gröszerer freiheit und nachsicht bei übereilten gesetzesverletzungen für gewöhnung empfohlen zu werden, weil letztere weniger als erstere ein sinnlich eigennütziges thun hervorrufen. da das belohnen, selbst mit gröster vorsicht angewendet, wenig bildende kraft in sich trägt, und gerade für gehorsam, den man eigentlich nie belohnen sollte, von geringer bedeutung ist, so wollen wir zu einem andern mittel der gewöhnung, den strafen, übergehen, welche leider oft unentbehrlich sind. da nun die art und weise, wie der erzieher die strafe anwendet, oder wie er vor, bei und nach derselben verfährt, das resultat, welches sie für die gewöhnung liefern kann und soll, geradezu bedingt, so musz der lehrer zuerst

vollkommen im klaren sein, welche zustände und äuszerungen die strafe erheischen. diese zustände und äuszerungen sind nur dann als gar für strafen geeignet zu betrachten, wenn sich alle übrigen mittel der gewöhnung als unzureichend erwiesen haben, also namentlich bei einer andauernden fehlerhaften beschaffenheit und richtung des willens. wer von seinem strafverfahren für die rechte gewöhnung wirklichen erfolg haben will, der musz in jedem falle gerade die passendste und eindringendste strafe in anwendung bringen. kenntnis der zöglingsnatur nebst eigner erfahrung über die wirksamkeit der strafen leisten hierzu die ersprieszlichsten dienste. sie leiten von selbst auf natürliche strafen hin, dh. auf solche, welche als notwendige folgen ohne alles zuthun des erziehers an die vergehungen geknüpft sind, oder auch auf solche, welche mehr durch sein zuthun als notwendige an dieselben verknüpft erscheinen. diese strafen sind ohne zweifel die wirksamsten, weil die erkenntnis des zöglings von der notwendigkeit der unangenehmen folgen einer übertretung der wiederholung derselben am kräftigsten vorbeugt und den gewünschten gehorsam in natürlicher und leichtester weise herbeiführt. da jedoch an manche fehler entweder gar keine oder nur ganz schwache natürliche folgen gekettet sind, und da andere oft erst, nachdem wiederholt das vergehen erfolgt ist, eintreten, so reichen für ge- und entwöhnung, welche dieses eintreten der folgen nicht abwarten und das festwurzeln des bösen nicht zugeben kann, leider häufig natürliche strafen nicht aus und nötigen auch künstliche strafen zu ergreifen. an künstliche strafmittel musz die gewöhnung, wiefern das verfahren des lehrers durch sie nicht blosz das gehorchen erzwingen, sondern auf die moralische natur eindruck machen und den willen zum freiwilligen unterlassen des verbotenen nach und nach befähigen will, folgende allgemeine anforderungen stellen: jede strafe stehe in übereinstimmung mit der natur des schülers; jede strafe werde mit sorgfältiger überlegung der durch sie zu erreichenden zwecke gegeben, jede strafe richte sich mehr nach dem ermittelten ursprung als nach dem äuszeren schein der that. auch das verhalten des lehrers bei der erteilung von strafen ist nicht gleichgültig, weil der unmittelbar durch die strafe beabsichtigte eindruck, mithin auch ihre spätere wirkung teils durch dasselbe begünstigt, teils gehemmt wird. würdevoller ernst, herzliche teilnahme, leidenschaftslosigkeit sind unbedingte erfordernisse, sie vermehren bei dem gestraften die eigne unzufriedenheit, die reue und den vorsatz zur besserung, während bei einem unpassenden verhalten des lehrers durch das strafen nur widersetzlichkeit, trotz und gefühllosigkeit wachgerufen werden. nach vollzogener strafe ist es pflicht des erziehers seine beobachtungsgabe dem blick, den geberden und dem seelenzustand des gestraften zuzuwenden, um den grad, in welchem die strafe gewirkt oder nicht gewirkt hat, genau zu erforschen, damit er die weitere behandlung des zöglings so einrichten kann, dasz sie in übereinstimmung mit seinem inneren leben besserung bewirkt.

Digitized by Google

Durchaus unnatürlich und zweckwidrig erscheint das verbieten des weinens nach der strafe, da dieses die unwillkürliche offenbarung des inneren gefühls ist; ebenso verwerflich erscheint es dem gestraften noch längere zeit mit unfreundlichkeit zu begegnen, ihm kein vertrauen auf besserung zu zeigen und ihm bei jeder gelegenheit sein vergehen wieder vorzurücken, da hierdurch an die stelle der erkenntnis, reue und besserung nur hasz gepflanzt wird. sobald der gewöhnende lehrer von der strafe gebrauch macht, musz er also darauf sehen, dasz sein verfahren vor, bei und nach derselben in der weise, die soeben bezeichnet worden ist, vor sich geht, weil nur so auch durch diese sein zweck, das legale thun zu erzeugen und das frühzeitige erwählen des guten aus innerem antrieb anzuregen, erreicht werden kann. die strafe musz jedoch unter allen umständen als das möglichst selten zu ergreifende mittel zur gewöhnung ans gute betrachtet werden, da sie bei zu häufiger anwendung ihren zweck nicht allein verfehlt, sondern geradezu verderblich wirkt, dh. die gewöhnung ans schlechte herbeiführt. — Die strafe ist also nur letztes mittel der gewöhnung überhaupt.

Nach dem einflusz, welchen gewöhnungen auf die vervollkommnung des willens in seinem natürlichen entwicklungsgang ausüben, ist vorzüglich ihr wert zu bemessen. darum müssen wir uns zuerst diesen in seinen allgemeinen zügen vergegenwärtigen: das kind begehrt zuerst das, was die rein sinnliche empfindung verlangt. wendet sich das begehren einem bestimmten objecte zu, so entsteht die begierde.

Nach den gegenständen, die sich dem kinde zum erreichen darbieten, richtet sich ihr wesen, ihre manigfaltigkeit und oft auch ihre stärke. vorstellungen von der annehmlichkeit des zu erringenden und von der unannehmlichkeit des zu entfernenden sind nur ganz dunkel vorhanden. je mehr die physische kraft zunimmt, desto mehr regt sich der drang, dem begehren nach eignem belieben zu folgen. es ist das allmähliche erwachen der willensfreiheit. hier schon gilt es für den erzieher anstatt der willkür das gesetz als richtschnur hinzustellen. mit zunehmenden physischen und geistigen kräften gesellen sich vorstellungen von genusz zum trieb, verstärken ihn und bewirken oft schon neigung, hang und leidenschaft. der gewöhnende erzieher musz daher vorerst alle triebe in ihrem hervortreten wie in ihrem zunehmen mit gröster sorgfalt beobachten und überwachen. er musz das erstarken der triebe zu neigungen und zum hang im keime ersticken. dies geschieht hauptsächlich dadurch, dasz die gewöhnung die rechten objecte des begehrens anschaulich vorhält und diejenigen entfernt, welche nachteilig wirken können. wird hierdurch allein der zweck nicht erreicht, so müssen einrichtungen, gesetze und strafen die mangelnde selbstbeherschung herstellen.

Gewöhnung ist hierbei durchaus davon entfernt, natürliche und vorteilhaft zu benutzende triebe erdrücken zu wollen. im gegenteil

müssen alle naturgemäszen triebe und neigungen erhalten, verstärkt und so benutzt werden, dasz sie bei der ihnen abgehenden stetigkeit und festigkeit zum erwecken anderer edleren neigungen erspriesz-liche dienste leisten. so verwandelt die gewöhnung neigung zur lebendigkeit, zur thätigkeit und aufrichtiger liebe zur rechten arbeit. auf diese weise wird der wille des zu erziehenden gestärkt und in die richtigen bahnen geleitet. die stärkung des willens ist bei der erziehung ein sehr wesentliches moment, weil nur durch energie das ziel erreicht werden kann, welches der zögling erreichen soll. jede schwäche wirkt lähmend und hemmend auf jede entwicklung. die gewöhnung musz also den zu erziehenden mit berücksichtigung seiner individualität anspornen zur vollen anstrengung seines willens im bändigen seiner lüste, im überwinden äuszerer hindernisse, im versagen des angenehmen, im ertragen des unangenehmen. hier-durch erzeugt die gewöhnung im zögling mut, kraft, entbindet den willen mehr und mehr von naturbefangenheit und erzeugt zuweilen schon festigkeit und energie, welches die wichtigsten vorbedingungen eines moralischen wollens sind. da die gewöhnung durch alle ihre bemühungen direct das thun in bewegung setzt, da sie unablässig im wiederholten befolgen des gesetzes übt, und da sie diese übungen, zu welchen sie auszer den von selbst sich darbietenden noch absicht-lich herbeigeführte gelegenheiten hinzufügt, von der kindheit bis zum jünglingsalter fortsetzt, so kann ihr als resultat ihrer be-mühungen auch die wirkung, den zögling zur fertigkeit im rechtthun oder zur leichten, schnellen und steten erfüllung des gebotenen zu befähigen, nicht ausbleiben. jede ausdauernde und sich wieder-holende übung im handeln geht notwendig in gewandtheit und fertigkeit über. das gewohnheitsmäszige thun des rechten bewirkt aber auch im inneren des zu erziehenden das gefühl der zufrieden-heit, des wohlgefallens an jeder rechtmäszigen handlung und ist so-mit ein mächtiger hebel zur erlangung der wahren willensfreiheit, zur tugend, welche das gute nicht blosz aus gewöhnung, sondern um seines selbst willen vollbringt.

Durch alle diese wirkungen der gewöhnung ist mithin der boden, in welchem die tugend gedeihen kann, in jeder art zubereitet.

Das werk der gewöhnung kann hiermit also noch nicht seinen abschlusz gefunden haben. der gewöhnung fehlt ihre krone, wenn sie nicht von vorn herein ihre grundsätze dem princip der rein moralischen erziehung entlehnt, wenn sie nicht alle ihre maszregeln in vollste abhängigkeit von derselben setzt, und wenn sie nicht dem-gemäsz vom beginn ihres wirkens bis zu seiner vollendung sorge trägt, das leichte übergeben des gesetzlichen thuns in ein moralisches zu bewerkstelligen, denn dem rein legalen thun fehlt noch der geistige gehalt, weil ihm weder eigne gefühle und gedanken, noch auch das höhere selbstbewustsein zu grunde liegen.

Das moralische handeln dagegen hat diese rein geistigen ele-mente zu seinem inhalt. es ist das product und der ausdruck des-

selben. erst wenn das bewustsein des bedingtseins im dasein überhaupt, sowie im wollen insbesondere durch einen urgrund, dessen vollkommenster wille als norm des menschlichen sich kund gibt, zur klarheit gekommen ist, und wenn hiernach der mensch deutlich einsieht und tief fühlt, wie rein der wille des urgrundes ist, und wie er seinen willen nur nach diesem gestalten kann, falls er sich nicht seinem verhältnis zu demselben und seinem wahren wesen entfremden will, dann handelt er in übereinstimmung mit seiner vernunft, mit seinem höheren menschenwesen, oder moralisch im eigentlichen sinne des wortes. nicht furcht vor strafe, hoffnung auf belohnung bilden dann den grund des handelns, sondern das durch den verstand geregelte, durch die gewöhnung in seiner reinheit erhaltene und vermehrte gefühl für alles der höheren menschennatur würdige.

Zu erwägen ist also vorerst kurz, ob und wie die gewöhnung durch einwirkung auf das gefühl das übergehen des legalen thun in das sittliche zu bewirken im stande ist. unter gefühl ist das bewustwerden des physischen und psychischen lebens nebst der hieran geknüpften zustände der behaglichkeit und nichtbehaglichkeit zu verstehen. die einzelnen gefühle sind nach dem grund ihres entstehens teils mehr geistiger, teils mehr leiblicher art. aus dem verhältnis des menschenlebens zu seinem urgrund, zur auszenwelt und zu sich selbst erklärt sich die grosze anzahl und verschiedenheit der gefühle. alle gefühle aber üben auf den willen weit früher als der verstand grosze macht aus und werden darum von der ersten moralischen erziehung als ein wichtiges mittel zum hervorrufen moralischer motive planmäszig vervollkommnet. moralisches und religiöses gefühl nehmen unter denselben hier vorzugsweise unsere aufmerksamkeit in anspruch. sie äuszern sich im wohlgefallen am guten und im misfallen am bösen, in zufriedenheit und nichtzufriedenheit mit sich selbst; ferner in dem bewustsein der abhängigkeit von einem höheren wesen, wodurch die besonderen gefühle des gehorsams, der demut, des vertrauens, der liebe und der dankbarkeit hervorgerufen werden sollen. werden diese gefühle im menschen lebendig und wirken sie in inniger verbindung unter einander, dann entsagt der mensch selbst beliebigen lebensstimmungen und erwählt die forderungen seines höheren wesens zur richtschnur seines thuns, um in übereinstimmung mit seinem klar gewordenen selbstbewustsein, über sein verhältnis zur auszenwelt und zu seinem urgrund die erweisungen seiner kraft in erscheinung übergehen zu lassen. jeder verstosz gegen das moralische und religiöse gefühl zeigt sich schon in der frühesten zeit des menschenlebens in dem gewissen, dem dunklen gefühle für das gute. schon die kinder schwanken oft vor ihrem thun, sie wünschen durch blick, rat und gebot der erzieher richtschnur zu erhalten, und nach der ausübung des guten legen sie rein kindlichen frohsinn und selbstzufriedenheit an den tag. alle diese fingerzeige der natur musz die gewöhnung beachten.

Sie überwacht diese gefühle in ihrem entstehen, in ihrem

Digitized by Google

wachsen, in ihrer bschaffenheit und in ihrem einflusz auf das wollen, weckt, nährt, schützt sie vor jeder verletzung in ihrer zartheit und benutzt alle ihr zu gebot stehenden zahlreichen mittel und gelegenheiten, um im herzen des zöglings die edleren gefühle so weit zu gründen, dasz sie bestimmungsgründe des thuns abgeben können. unter den moralischen gefühlen, welche durch gewöhnung besonders der pflege bedürfen, ist das wichtigste das gefühl der liebe zu eltern und erziehern. täglich bieten sich der gewöhnenden erziehung in schule und haus gelegenheiten dar zu zeigen, dasz es nur liebe zu dem zögling ist, auch wenn der erzieher tadelt und straft. eine in diesem geiste verfahrende gewöhnung vergiszt auch niemals auf die absichtliche entfernung aller eigennützigen gefühle hinzuarbeiten, weil erst dadurch dem entstehen der liebe zum guten um seines selbst willen die bedeutendsten hindernisse aus dem weg geräumt werden. leider sieht man jedoch oft, wie censuren, locationen usw. das streben nach beifall, nach lob, nach rang über die gebühr begünstigen, und so in nicht geringem masz das reine gefühl des zöglings trüben. auch körperliche züchtigungen sind oft nur dazu geeignet die edleren gefühle des zöglings zu verletzen, sie dürfen daher nur mit der grösten vorsicht und möglichst selten angewandt werden. gute gewöhnung, gutes beispiel thut mehr als alle strafen und alle die sinnlichkeit reizende lohnmittel.

Auszer der pflege moralischer gefühle unternimmt die gewöhnung ferner die der religiösen und wagt den versuch ihrer heranbildung. die kindesnatur, in welcher empfänglichkeit für religiöse gefühle in reichem masze vorhanden ist, schreibt der naturgemäszen gewöhnung diese versuche war. das höchste liegt dem kinde näher als das niedrigste. wann könnte auch das heiligste schöner einwurzeln, als in der zeit der heiligsten unschuld? die gewöhnung strebt daher von frühester kindheit an, alle in der kindesbrust schlummernden religiösen ahnungen und gefühle zu einem helleren bewustsein zu führen, ein verlangen nach einem dem höchsten wesen wohlgefälligen thun anzuregen und hieraus entspringende entschlüsse mehr und mehr zu stärken, damit eine dauernde und das ganze leben durchdringende gemütsstimmung als kräftiger antrieb zur tugend hierdurch hervorgerufen, und damit zugleich ein fast nicht zu vertilgender damm dem bösen frühzeitig entgegengesetzt werde. gewöhnung rechnet bei ihrem einwirken auf religiöse gefühle stets auf die gleichzeitig erfolgende beihilfe derjenigen erziehungsmittel, welche direct hierzu bestimmt sind, und namentlich auf einen die gefühle des zöglings tief ergreifenden religionsunterricht, indem sie sich gern bescheidet, das bezeichnete ziel nicht erreichen, sondern nur anfänge zu demselben liefern zu können. die religiösen gefühle bedürfen ebenso wie alle übrigen geistesanlagen der weiteren ausbildung, da sie in dem kindes- und knabenalter noch ganz unvollkommen sind, und weil sie nicht so früh zum bewustsein kommen als die übrigen gefühle, welche meist durch sinn-

Digitized by Google

liche objecte unterhalten werden. die macht der gewöhnung in bezug auf das religiöse gefühl besteht nun zunächst darin, dasz sie dem zu erziehenden sinnliche objecte vorführt, an welchen die den religiösen zu grund liegenden gefühle sich entzünden, und durch welche sie sich vermehren können, dann aber bestrebt sie sich, diese auf ein übersinnliches object zu richten, von ihm beleben zu lassen und durch erneuerung dieses belebens ihre zunahme an tiefe zu verstärken. da, wie gesagt, der gewöhnende erzieher die liebe zu eltern und lehrern in thätigkeit versetzt, so kann es ihm auch nicht schwer fallen dieses gefühl auf das höchste wesen hinzulenken, dem ja alle menschen das gute, was sie besitzen, allein verdanken. doch nicht allein liebe zu gott soll die gewöhnung bewirken, sondern auch ehrfurcht. wie sie achtung vor dem gesetz und seinen urhebern gepflegt, so musz die gewöhnung in noch höherem grade die ehrfurcht vor dem pflegen, welcher der gesetzgeber für alle menschen und der inbegriff aller vollkommenheiten ist. dies geschieht hauptsächlich dadurch, dasz man das kind oder den knaben in einfachster sprache auf ein wesen aufmerksam macht, dessen eigenschaften die des besten menschen weit überragen und dessen gesetz auch das wollen und thun der erzieher unterworfen ist.

Des kindes erstes gehorchen aus dem grunde, weil es von ihm verlangt oder gar erzwungen wurde, kann so von der gewöhnung in ein solches verwandelt werden, bei welchem moralische und religiöse gefühle als motive seines thuns zu wirken anfangen. zudem ist diese erziehende gewöhnung noch darauf bedacht, diejenigen mittel, welche nach ihrem grundzweck auf die religiösen gefühle einwirken sollen, soweit ihre sphäre es zuläszt, zu unterstützen.

Die fromme gewöhnung hält den zögling zum gebet an, ermuntert ihn nachdrücklich zum kirchengang, aber womöglich, ohne zwang anzuwenden, damit dadurch die selbstbestimmung hierzu nicht im keime erstickt werde. da indessen nicht blosz ein einwirken auf das gefühls-, sondern zugleich auf das denkvermögen zum übergehen des legalen in das sittlich-religiöse thun erforderlich ist, weil durch dasselbe alle bestimmungsgründe des wollens erst ihre bestimmtheit erhalten, so fragt es sich, ob der gewöhnung auch ein einflusz auf letzteres zustehe. da die gewöhnung die eignen erfahrungen des zöglings über die wirkungen seines thuns fast täglich erneuert, da sie dieselben in deutlichkeit des wissens, wie in ihrem einflusz aufs begehren und verabscheuen verstärkt, und da sie zum bewustwerden der tadelns- oder lobenswürdigkeit des verhaltens führt, so ist es nicht zu verkennen, dasz sie den verstand über die notwendigkeit erteilter gebote aufklärt, und dasz sie demnach zur rechten selbstbestimmung nach gründen nicht unwesentliche dienste leistet. während sämtliche unterrichtsgegenstände den verstand nach allen richtungen ausbilden, und während die unterweisung in der religion denselben für ihre zwecke aufklärt, musz die gewöhnung gründe, welche hieraus für die selbstbestimmung entspringen, nicht allein

beachten und in ihrer deutlichkeit vermehren, sondern ihnen auch zur praktischen bewährung, weil ihr hauptgeschäft im vervollkommnen des thuns besteht, behilflich sein. dies geschieht, wenn erlangte einsicht vor, bei und nach dem thun in regsamkeit versetzt und ihr die beurteilung desselben allein zugemutet wird. das endziel der rechten gewöhnung im haus sowohl wie in der schule ist also die herstellung einer wahren selbstbestimmung. diese gewöhnung richtet sich ganz nach dem entwicklungsgang der natur, darum erteilt sie immer mehr und mehr je nach dem fassungsvermögen und dem heranreifen des verstandes aufschlusz über die notwendigkeit der gesetze und einrichtungen und macht so aus dem zu erziehenden ein über alle seine handlungen selbständig urteilendes wesen, welches als höchste norm seiner handlungen die ewigen gesetze gottes anerkennt, und somit die wahre, sittlich-religiöse freiheit, so weit sie bei der unvollkommenheit des menschen vorhanden sein kann, erlangt hat.

WIESBADEN. ERNST SCHMIDTBORN.

16.

DER ZUDRANG ZU DEN GELEHRTEN BERUFSARTEN, SEINE URSACHEN UND ETWAIGEN HEILMITTEL, VON FR. PIETZKER.

Auch die gegner des realschulmännervereins müssen zugeben, dasz derselbe sich ein verdienst erworben hat durch die stellung der preisaufgabe, welche zu einer gründlichen erörterung der ursachen des zudrangs zu den gelehrten berufsarten aufforderte. dasz diese untersuchungen nicht einseitiger natur gewesen, geht schon aus der thatsache hervor, dasz die verfasser der beiden arbeiten, welche das preisgericht als die besten lösungen ausgezeichnet hat, Treutlein in Karlsruhe und Pietzker in Nordhausen, vertreter des gymnasiums sind und dasz beide, weit über das programm jenes vereins hinausgehend, die sociale und volkswirtschaftliche bedeutung des höhern schulwesens mit bemerkenswertem verständnis für die geschichtliche entwicklung und die bedürfnisse des gesellschaftlichen und staatlichen lebens behandelt haben.

Beide in demselben verlag (Braunschweig bei Salle) veröffentlichten schriften ergänzen sich in mehrfacher hinsicht. während die erstere, sich mit den allgemein deutschen verhältnissen beschäftigend, sehr beachtenswerte, auf mühevollen, selbständigen berechnungen beruhende statistik enthält, behandelt die letztere in knappem rahmen, gedrängter fülle das preuszische schulwesen und bietet richtlinien für eine verbesserung desselben. bei dieser beschränkung auf Preuszen, dessen schulwesen ja für das übrige Deutschland von mehr oder weniger typischer bedeutung gewesen, ist es Pietzker vortrefflich gelungen, in zwingender folgerung zu zeigen, wie die gegenwärtige verfassung des schulwesens das ergebnis gewisser natürlicher

Digitized by Google

factoren ist, denen die eigentümliche entwicklung unseres öffentlichen lebens eine ganz besondere gestalt gegeben; wie in diesen den charakter unseres staatslebens in eigenartiger weise bedingenden umständen der ursprung der herschenden schulzustände liegt; wie schlieszlich die entwicklung dieser letzteren ihrerseits auf die ihnen zu grunde liegenden verhältnisse eingewirkt hat.

Die allgemeinen gründe für die überfüllung (das dem menschen innewohnende berechtigte streben nach dem höheren, das ansehen, die gesicherte stellung und die unabhängigkeit des beamtenstandes, die durchdringung der staatseinrichtungen mit einem gewissen militärischen zuge), deren wirkungen hier nicht erörtert werden sollen, reichen nicht aus zur erklärung des thatsächlichen zustandes. von viel gröszerer tragweite für die beurteilung der frage ist nach Pietzkers ansicht die rolle, welche das schulwesen stets in der entwicklung des preuszischen staates gespielt hat. ein symptom der das ganze öffentliche leben durchdringenden staatsidee, meint Pietzker, ist die auffassung der schule als ein dem staate zufallendes, mindestens seiner aufsicht bedürfendes gebiet. das höhere schulwesen war ursprünglich nicht staatlich und ist es heute nicht ganz, aber der zuschnitt desselben kam der idee der staatsschule entgegen. diese idee ruht auf der erwägung, dasz zu der anspannung aller dem staate zu gebote stehenden kräfte die schulung durch öffentliche lehranstalten eins der wichtigsten hilfsmittel sei. wie sehr der charakter unseres staatswesens sich auf dem gebiete der schule geltend macht, wird am deutlichsten bezeichnet durch die rolle, welche die frage nach erlangung des rechtes der verkürzten militärpflicht erhalten hat. so hat das schulwesen durch den geschichtlich entwickelten charakter des staates sein gepräge erhalten, aber umgekehrt hat es auf diese entwicklung einen groszen einflusz ausgeübt. die höhere schule hatte für die heranbildung der beamten zu sorgen, aber der umstand, dasz der durchgang durch sie einem jeden nach höherer bildung strebenden aufgezwungen wurde, wirkte zurück auf die steigerung des unser öffentliches leben durchdringenden geistes, welchem dadurch eine schulmäszige doctrinäre färbung gegeben worden ist. alle andern an der entwicklung des nationalgeistes beteiligten factoren sind wenig faszbar, sind ausflüsse der herschenden überlieferung. nur bei der schule läszt sich der einflusz einer planmäszig gestalteten ordnung verfolgen, daher kann nur durch sie der auf ergreifung der gelehrten berufsarten gerichtete sinn des volkes in eine andere richtung gelenkt werden.

Begünstigung der überfüllung durch den herschenden schulzustand.

Die hauptarbeit unserer schulen, entwickelt Pietzker, ist schreibtischarbeit. es wird gelesen, das gelesene zergliedert und zum gegenstand zusammenhängender auseinandersetzung gemacht. dadurch ist die höhere schule eine vorschule für den höheren beamten-

Digitized by Google

stand (was ja das gymnasium von anfang an gewesen), dessen wesentliche thätigkeit besteht im lesen von verfügungen und berichten und im abfassen von neuen berichten und verfügungen. beide thätigkeiten, in schule und amt, erfordern einen aufwand von scharfsinn und umsicht, aber leicht wird innere hohlheit und dürftigkeit durch einen den schein der sachlichkeit wahrenden wortschwall ersetzt. auch wo dies nicht der fall, ist auffassung und darstellung oft eine einseitige, bei den durch das leben gegebenen fällen versagende. die in der schule und im beamtenleben zu lösenden aufgaben sind meist einigermaszen für die auffassung vorbereitet, logisch geordnet, die wege sind gewiesen; aber der stoff, den das leben bietet, ist selten bequem geordnet, oder wo er es ist, da ist die ordnung ganz verschieden von der aus der schule gewohnten. das praktische berufsleben erfordert nicht nachträgliche schriftliche beleuchtung, sondern raschen blick, schnelles auffassen concreter verhältnisse und raschen entschlusz, dessen verkehrtheit sich oft sofort rächt. hierfür thut die höhere schule fast nichts vor lauter bücherstudium.

Als beamtenschule zeigt sie sich auch in der pflege des doctrinarismus, der ohnehin ein zug unseres nationalcharakters ist. die Deutschen ziehen gern die theoretische beleuchtung der erreichung des greifbaren resultats vor, sie handeln nicht gern selbst, sondern setzen auseinander, wie zu handeln sei. diese neigung wird durch den unterrichtsbetrieb und später durch die logische begründung von schriftsätzen begünstigt.

Den stärksten anteil an diesem doctrinären zuge in der schulbildung hat das vorwiegen der sprachlichen unterrichtsfächer in dem lehrplan des gymnasiums. dazu wird in dem grösten teil der sprachstunden ein sachstoff behandelt, der mit dem leben der gegenwart zu wenig beziehungen hat, um ein gegengewicht zu bilden für die blosz formelle behandlung des unterrichts. aber auch in den exacten fächern findet die bis zu einem gewissen grade mögliche ausbildung des praktischen verstandes meist nicht ihr recht. im mathematischen unterricht spielt die anwendung der erworbenen kenntnisse auf die realen verhältnisse eine viel zu geringe rolle, und bei der behandlung der naturwissenschaften wird weniger gewicht gelegt auf die selbständige erfassung als auf geläufige darstellung des im unterrichte mitgeteilten. 'einen ganz unverkennbaren anteil an der begünstigung dieser zweckwidrigen richtung im betriebe der exactwissenschaftlichen fächer hat die praxis, die leitenden stellen im schulfache vorzugsweise, bei den gymnasien fast ausschlieszlich, mit männern von historisch-philologischer universitätsbildung zu besetzen.' es darf nicht behauptet werden, dasz bei diesem unterrichtsverfahren der wissenschaftliche sinn gepflegt werde, im gegenteil: die urteilsfähigkeit wird unter gelehrtem ballast erstickt, auf kosten des gesunden menschenverstandes wird ein fragwürdiger schein von gelehrsamkeit erzielt.

Digitized by Google

So ist unsere höhere schule eine anstalt, die eine einseitige, nur für einzelne stände verwendbare und selbst für diese nicht unbedenkliche bildung gewährt. diese einseitigkeit potenziert sich fortwährend, da die künftigen lehrer dieselbe auf die zu bildende jugend übertragen.

Daher ist es ganz natürlich, dasz beamtensöhne einen andern beruf als den des beamten oder officiers selten wählen, denn ihre erziehung treibt sie dazu.

Der einflusz der schule reicht aber noch viel weiter. durch die an ihren besuch geknüpften berechtigungen, besonders durch die des einjährigen militärdienstes wird dem gelehrten unterricht eine menge von schülern zugeführt, von denen ein groszer teil weder anlage noch neigung zu diesem unterrichte besitzt. diese treten dann in die gelehrten fächer über, obgleich sie nach ihrer geistesrichtung und nach den ihnen von haus aus geläufigen anschauungen mehr für einen praktischen beruf geeignet sind. es sind jene aus verlegenheit über die berufswahl auf der schule bleibenden ersitzer des reifezeugnisses, bei denen die ihnen innerlich fremd gebliebene bildung eine unberechtigte geringschätzung der praktischen thätigkeit erzeugt hat.

Dasz die neigung zum eintritt in den höhern beamtenstand durch die pflege der schreibtischarbeit gefördert wird, zeigt sich am deutlichsten in der entwicklung des realschulwesens. schon vor jahrzehnten hatten einsichtige männer erkannt, dasz die gymnasien den bedürfnissen des aufstrebenden bürgerstandes nicht mehr entsprechen und hatten realschulen und höhere bürgerschulen gegründet. aber gerade der bessere bürgerstand trug bedenken, seine söhne diesen schulen anzuvertrauen, deren besuch den zugang zu den höchsten berufsarten verschlosz. und noch jetzt, nachdem diese schulen, dem drange des publicums folgend, sich zu gelehrtenschulen, zu realgymnasien entwickelt haben, stehen ihre schüler auf einer merklich tiefern geistigen stufe als die des gymnasiums. bis in die untersten schichten herscht eine höherschätzung der gymnasialen bildung und zwar rein aus äuszern gründen. wenn ein knabe für besonders klug gilt, führt man ihn dem gymnasium zu als der schule, welche das monopol, d. h. alle berechtigungen besitzt. 'es ist ohne zweifel berechtigt, wenn die vertreter der realschulansprüche jeden für ihre anstalten nachteiligen vergleich mit dem hinweis auf das so viel ungünstigere schülermaterial derselben von vorn herein abweisen.'

Die folge ist, dasz die besten köpfe in der mehrzahl dem bürgerlichen leben verloren gehen und dasz in der äuszern vertretung wie in der innern entfaltung das niveau der erwerbenden berufsarten unter das ihm zukommende masz hinabgedrückt wird, eine thatsache, die für den nationalen wohlstand wie für das bestehen des internationalen wettbewerbes in handel und industrie für unser volk geradezu verhängnisvoll ist. das was ursprünglich mittel zum zweck sein sollte ist im bewustsein eines groszen teils der bevölkerung auf

Digitized by Google

kosten des eigentlichen zwecks in den vordergrund gedrängt worden, und obgleich es gelegenheit genug gibt, die kräfte auf den verschiedensten gebieten der praktischen arbeit zu bethätigen, wird diese arbeit von den mit unserer gelehrten schulbildung ausgerüsteten mitgliedern der sogenannten bessern stände mit unverdienter geringschätzung angesehen.

Vorschläge zur bekämpfung der überfüllung durch eine geeignete reform des schulwesens.

Wenn es sich um beseitigung des die jugendbildung in falsche bahnen drängenden äuszeren zwanges handelt, so ist vor allem die frage der berechtigung zum einjährigen militärdienst zu erörtern. dieses privileg ist an sich durchaus nicht unanfechtbar, da es den grundsatz der allgemeinen wehrpflicht durchbricht und in jeder demselben praktisch zu gebenden gestalt mehr eine begünstigung der wohlhabenheit als der bildung ist. aber freilich ist es nur ein ausflusz der vorhandenen und durch keine gesetzgebung zu beseitigenden socialen ungleichheit. an eine abschaffung oder wesentliche änderung dieser einrichtung kann daher nicht gedacht werden. die vielfach vorgeschlagene verleihung dieser berechtigung nach bestehen einer besonderen prüfung ist zu verwerfen, das auf mehrjähriger erfahrung beruhende urteil der lehrer ist höher zu schätzen als das von einer prüfungsbehörde verliehene zeugnis. die entscheidung dieser frage kann nur im zusammenhang mit den bei der schulreform überhaupt ins auge zu fassenden gesichtspunkten erledigt werden. es ist zu untersuchen, inwieweit diese reform unter anlehnung an die bestehenden verhältnisse bewirkt werden kann. sehr nahe liegt die oft empfohlene entfesselung des realschulwesens aus den ihm äuszerlich auferlegten beschränkungen oder wenigstens die völlige gleichstellung des realgymnasiums mit dem humanistischen gymnasium. die befürchtung des herrn von Gossler, dasz durch diese maszregel der zudrang zu den gelehrten fächern vermehrt werde, teilt Pietzker nicht; die folgerungen, welche der minister aus den dem realgymnasium bereits gewährten berechtigungen für einzelne facultätsstudien gezogen, sind seines erachtens von den vertretern dieser schule widerlegt. er nimmt an, dasz die gleichberechtigung beider schulen gerade umgekehrt wirken werde: die besseren stände würden dann ihre söhne ohne bedenken dem realgymnasium anvertrauen, und unter dem einflusz des dort erteilten unterrichts würden letztere dem gelehrten beamtenberuf eine praktische laufbahn vorziehen, denn die berührungspunkte mit dem modernen praktischen leben werden zweifellos auf dem realgymnasium mehr gepflegt als auf dem humanistischen.

Aber diese maszregel wäre doch nur ein schritt auf dem wege zum ziele, nicht eine befriedigende lösung der bestehenden schwierigkeiten.

Von viel gröszerer bedeutung sind zwei andere punkte: 1) der

Digitized by Google

übelstand dasz die wahl der zu besuchenden höheren schule so früh getroffen werden musz; 2) die existenz von schulen mit einem neunjährigen lehrplan.

Auch bei völliger gleichstellung der realgymnasien mit den gymnasien würde ein sehr groszer teil der schüler die letzteren besuchen — denn es sind ihrer mehr vorhanden — und so den erwähnten einwirkungen weiter unterliegen. bei dem frühen zeitpunkt, wo die wahl der schulart getroffen werden musz, kann über beanlagung und neigung nicht entschieden werden, und so entscheidet bei der wahl die vorliebe der väter für die von ihnen besuchte schule oder andere äuszere gründe. zwar besteht seit 1882 eine annäherung der 3 untersten classen, aber dieser zeitpunkt ist zu früh für die wahl. so lange die beiden schularten von unten herauf neben einander bestehen, ist ausgibige beseitigung der die herschende ungesunde berufswahl begünstigenden umstände nicht zu erwarten.

Aber selbst wenn es gelänge, allen durch die höhere schule zu befriedigenden bildungsbedürfnissen durch eine schulart gerecht zu werden, so bliebe noch die frage: sind schulen mit einem so lange zeit umspannenden lehrplan zweckmäszig? die grosze mehrzahl der schüler hat von vorn herein nicht die absicht, die schule zu durchlaufen, für die weitaus gröste menge handelt es sich um die berechtigung zum einjährigen militärdienst, ein kleiner teil erstrebt die für den eintritt in verschiedene beamtenberufe erforderliche reife für prima. die mechanische art, in der zu rein äuszerlichen zwecken ein schnitt in eine ihrer ganzen gestaltung nach auf ein weiter gestecktes ziel angelegte bildung gemacht wird, ist der gröste fehler in unserem ganzen gegenwärtigen schulwesen.[1] diesen fehler kann auch keine einheitsschule beseitigen, wenn sie die bildung der jugend vom neunten bis achtzehnten jahre bewirken will nach einem in sich geschlossenen plane.

Wer das gymnasium vor der reifeprüfung verläszt, tritt ins leben mit unvollständiger bildung, deren positiver inhalt für ihn wertlos ist und die wegen ihrer unvollständigkeit auch für die pflege des charakters, für die erziehung zu idealer gesinnung nicht wirksam sein kann. allerdings wird bei einem teil der schüler die versäumnis der schule durch den zwang des praktischen lebens ausgeglichen, dann aber werden diese nicht durch die schule sondern ohne sie und oft gerade im gegensatz zu ihr zu tüchtigen, praktisch schaffenden menschen.

Es gibt aber auch eine nicht kleine zahl junger leute, die zwar

---

[1] Die mit dem freiwilligenzeugnis ins bürgerliche leben übergehenden schüler des realgymnasiums erhalten keinen unterricht in der chemie. — Für die grosze menge der aus II beider schulen abgehenden sollte der geschichtsunterricht mit dem jahre 1871 schlieszen, statt dessen werden sie mitten aus der alten geschichte herausgerissen.

Digitized by Google

den vorzeitigen abbruch des bildungsgangs vermeiden, aber mit dem zeugnis der reife nur den äuszern schein der bildung erwerben, weil ihnen die natürliche anlage zur erwerbung eines solchen inneren besitzes fehlt. 'aus diesen ersitzern des abiturientenzeugnisses geht eine zahlreiche, ihren posten auch nur unter dem gesichtspunkt der sicheren brotstelle ansehende, ihre dienstliche thätigkeit handwerksmäszig absolvierende gattung von beamten hervor, die repräsentanten der kleinlichen, engherzigen, dabei von einem nicht geringen dünkel erfüllten, auch in den höheren stellungen den subalternen geist nicht verleugnenden bureaukratie, wie nicht minder die vertreter eines in kleinlicher winkelforschung sich noch für grosz und nützlich haltenden scheingelehrtentums. gerade diese elemente sind es, an denen sich die gefährlichkeit des unserem höheren unterricht von unten auf beigelegten scheins der wissenschaftlichkeit so recht deutlich zeigt.'

Dem bedürfnis dieser beiden arten von schülern kann nur genügt werden durch schaffung einer mittelschule mit in sich abgeschlossener praktischer bildung. diese mittelschule müste, um die möglichkeit ihrer umgehung von vorn herein abzuschneiden, die gesamte höhere schulbildung bis zu dem für die mehrzahl das endziel bildenden punkte übernehmen, d. h. bis zur erreichung des militärzeugnisses. früher oder später wird man sich zu dem grundsatze bekennen müssen: zerschlagung der höheren schulen mit ihrem neunjährigen gange in zwei untergeordnete cöten, deren unterer die 6 ersten, der oberer die 3 letzten jahrescurse zu umfassen hätte.

Das ziel des untergymnasiums würde sein neben der zulassung zum eintritt in eine reihe von beamtenlaufbahnen die gewährung des freiwilligenzeugnisses.

Die unter dem schein der wissenschaftlichkeit sich bergende überladung mit gelehrtem material kann durch diese trennung vermieden, der unterricht des untergymnasiums kann praktischer gestaltet werden. es würde zeit gewonnen für zeichnen, rechnen und den handarbeitsunterricht, der sich immer mehr als ein unabweisliches bedürfnis herausstellt. den körperlichen übungen könnte mehr raum gegeben werden, schulausflüge könnten als directes lehrmittel in den unterrichtsplan aufgenommen werden. freilich müste man sich hüten, von der positiven wirksamkeit der schule nach dieser richtung hin zu viel zu erwarten; im besten falle würde die erzeugung einer gewissen empfänglichkeit für die aus dem praktischen leben zu gewinnenden eindrücke sich ergeben. denn eine gewisse begünstigung des doctrinarismus und der federthätigkeit ist mit dem wesen des unterrichts überhaupt verbunden; gerade darum ist es nötig, den schülern zeit und musze zu lassen, um manigfache auszerhalb des kreises der planmäszigen erziehung liegende eindrücke in sich aufzunehmen.

'Verminderung der schulmäszigen einwirkung auf

Digitized by Google

unsere jugend, das ist die erste bedingung einer jeden gesunden reform im unterrichtswesen, eine bedingung, die allein schon im interesse der erhaltung einer kräftigen originalität bei dem heranwachsenden geschlecht mit allem nachdruck gestellt werden musz.'

Die gröszere freiheit der aufnahme von unmittelbar aus dem leben stammenden eindrücken wird die persönliche selbständigkeit fördern und so ein weiteres gegengewicht schaffen gegen die neigung zum eintritt in die beamtenstellung mit ihrer auf gewiesenen wegen im bewustsein gesicherter existenz zu erledigenden thätigkeit.

Neben jenen auf erhöhung der praktischen befähigung gerichteten lehrfächern müsten manigfache rein theoretische unterrichtsgegenstände aufnahme im untergymnasium finden, sie müsten sogar den grösten teil der unterrichtszeit beanspruchen: in geschichte und erdkunde müste der uns nach ziel und raum näher liegende stoff den kern des unterrichts bilden. in mathematik wäre statt allerhand algebraischer und geometrischer formeln und sätze, die für den schüler nur den reiz der vereinzelten merkwürdigkeit besitzen, die fähigkeit der anwendung auf passend gewählte concrete aufgaben zu pflegen. die beschreibenden naturwissenschaften nebst den grundbegriffen der physik und chemie wären so zu lehren, dasz die anlage und neigung zu eigner thätigkeit auf diesen gebieten bei den schülern anregung erhielte. dazu käme neben dem unterricht in der muttersprache eine neuere sprache, welche nach den gegenwärtigen verhältnissen das französische sein müste. die schwierigste frage für die gestaltung des untergymnasiums wäre die nach der aufnahme des latein, welchem ein groszer, durch keine lebende sprache zu ersetzender wert für die grammatische und logische bildung beizulegen ist. aber der gewaltige dem lateinischen unterricht gewidmete aufwand an kraft und stundenzahl wäre nicht nötig, wenn man auf die sichere einprägung vieler einzelheiten namentlich in der formenlehre verzichten wollte, die nur den fachphilologen interessieren. dadurch würde man entgegenarbeiten jener bis in die oberste classe hinauf herschenden neigung, auch den an das verständnis appellierenden inhalt der grammatik sich mechanisch anzueignen.

Pietzker meint, es sei nicht zu fürchten, dasz unter der sorge für die mit dem reifezeugnis des untergymnasiums abgehenden schüler diejenigen verkürzt werden, welche den drang fühlen zu einer auf wissenschaftlichem grund liegenden erweiterung ihrer bildung. denn der wissenschaftliche sinn ist angeboren, er wird aber durch den praktischen unterricht des untergymnasiums vor dem wahne bewahrt, dasz der begriff der wissenschaft an sich einen gegensatz bedinge zu dem praktisch schaffenden leben. wissenschaftliche bildung soll nicht dem leben entfremden, sie soll lehren es zu veredeln, soll zu einem idealismus erziehen, der nicht der gegensatz, sondern die ergänzung des realismus ist. zur erwerbung solcher wissenschaftlichen bildung, welche notwendig ist für alle, die an der er-

haltung und erhöhung des geistigen standpunktes der nation mitzuwirken berufen sind, würde das die oberen classen der gegenwärtigen höheren schulen umfassende obergymnasium bestimmt sein. da der hauptgesichtspunkt für den lehrplan desselben pflege des wissenschaftlichen charakters im unterricht ist, so müste diese schule gegen die oberen classen unserer gegenwärtigen schulen etwas gehoben werden, um so den übergang zur wissenschaftlichen thätigkeit der hochschule besser zu vermitteln. die schüler müsten dem lehrstoffe gegenüber nicht blosz eine receptive und reproducierende haltung einnehmen, vielmehr müsten sie zu eigner, zusammenhängender, auf die quellen des wissens und der erkenntnis wenigstens bis zu einem gewissen grade zurückgehender geistesarbeit angeleitet werden.

Daraus ergibt sich ein directer gegensatz zu den vertretern des gedankens, dasz, weil es nur eine allgemeine bildung gebe, auch nur eine zur 'verabreichung' dieser bildung bestimmte höhere schule zulässig sei. an dem übelstande, dasz die bildung äuszerlich verabreicht wird, krankt eben unser ganzes schulwesen, ohne doch dabei die erstrebte vollständigkeit in dieser verabreichung irgendwie praktisch zu erreichen.

Bei der angedeuteten anleitung zu selbständiger geistesarbeit ist die eigentümliche geistesrichtung der schüler zu berücksichtigen. es lassen sich für die wissenschaftliche thätigkeit zwei hauptrichtungen unterscheiden: eine, welche die in den dingen selbst liegenden gründe zu erforschen bestrebt ist, eine zweite, welche das verhältnis des menschen zu den gegenständen seines interesses zum ausgangspunkt der betrachtung nimmt. da in der regel die geistige anlage der einzelnen menschen in der hauptsache nach einer dieser beiden richtungen entwickelt ist, so musz bei der erziehung zu selbständiger wissenschaftlicher arbeit diesem in der menschlichen natur wurzelnden dualismus rechnung getragen werden. das obergymnasium musz sich also in zwei schulformen gliedern, eine humanistische und eine realistische.

Die entwickelte änderung würde die nachbildung eines processes sein, der sich in unserm öffentlichen leben überhaupt vollzieht, es würde damit angebahnt der übergang unseres schulwesens aus dem zustande der beamtenschule in den der vor allem für den gebildeten bürgerstand überhaupt bestimmten lehranstalt. sicherlich war das hervorgehobene wesen des preuszischen staates als eines militärisch organisierten beamtenstaates eine geschichtliche notwendigkeit, nur dadurch konnte Preuszen seinen deutschen beruf erfüllen. sicherlich musz auch die durchtränkung des volksgeistes mit dem bewustsein, dasz die existenz eines jeden einzelnen mit der des staatsganzen verknüpft ist, für alle zukunft erhalten werden. aber die gestalt, in welcher dieses bewustsein bisher seinen ausdruck gefunden, fängt an sich zu überleben, der zustand des die besten kräfte in seinen unmittelbaren dienst zwingenden beamtenstaates

Digitized by Google

wird zur unmöglichkeit. die von dem staate zu bewältigenden wichtigen culturaufgaben, die wissenschaft und die von ihr getragene technik haben in unser öffentliches leben eine fülle von problemen geworfen, die nur durch vereinigung von geist und charakter, durch eine glückliche mischung von überlegender vernunft und wagendem mute zu lösen sind und darum das interesse aller mit diesen eigenschaften ausgerüsteten persönlichkeiten auf sich ziehen müssen. diese aufgaben, welche wegen ihrer zunächst nicht unmittelbaren beziehung zur allgemeinheit nicht in das bereich der von den staatsbeamten zu erledigenden arbeit fallen, spielen eben darum bei uns nicht die rolle, die ihnen an sich zukommt. aber je gröszer die in ihnen ruhende natürliche macht ist, um so notwendiger ist es, den zwiespalt zwischen der heraufziehenden neuen zeit und den mit ihr nicht mehr in einklang stehenden überlieferungen unseres beamtenstaates durch eine besonnene, den berechtigten forderungen der gegenwart rechnung tragende änderung zu beseitigen. die neugestaltung des öffentlichen lebens an stelle des alten beamtenstaates ist ein mit naturgewalt sich vollziehender process, dem sich keine öffentliche einrichtung entziehen kann, am wenigsten die schule, der vermöge ihres einflusses auf das heranwachsende geschlecht die aufgabe zufällt, das die schroffheiten des übergangs abgleichende element abzugeben. je früher sie sich den unvermeidlichen reformen unterzieht, desto leichter wird sie aus den alten verhältnissen das wirklich gute in die neuen zustände hinüberretten können: die pflege des berechtigten, wahren idealismus, und damit wird die continuität der geistigen entwicklung unseres volkes innerlich wie äuszerlich gewahrt werden.

'Ein thörichtes widerstreben gegen den mit so deutlichen zeichen sich ankündigenden geist der neuen zeit könnte den sieg dieses geistes nicht verhindern, nur die gefahr vergröszern, dasz die unbedachter weise zurückgestaute flut bei dem einmal unvermeidlichen durchbruch auszer dem wirklich abgestorbenen und überlebten auch so manches hinwegschwemmen würde, an dessen erhaltung allen einsichtigen männern gelegen sein musz.'

Bei der hohen wichtigkeit des gegenstandes haben wir uns diese weitläufige darlegung der ausführungen Pietzkers gestattet, soweit sie das höhere schulwesen berühren, zumal er für die beurteilung des zusammenhangs dieses letztern mit der hauptfrage sehr wertvolle grundlinien vorzeichnet. möge das hier gebotene der gehaltvollen schrift recht viele leser gewinnen. der verfasser hat ihr das motto gegeben: 'die rechten schritte zur rechten zeit.' uns erscheint sie in mehrfacher hinsicht wie eine begründung und auslegung der sätze des altmeisters Wiese: 'der geist der schule musz sich nähren von dem uns alle umgebenden leben, mit dessen wechselnden zeitströmungen die principien der bildung andere werden.' — 'Die entwicklung des unterrichtswesens wird überwiegend durch innere, im

Digitized by Google

leben der nation wirksame kräfte bestimmt, die verwaltung übt verhältnismäszig geringen einflusz darauf aus, sie hat aber die pflicht, auf die zeichen der zeit zu achten.' —

Unsere gegenwärtigen schulzustände werden durch folgende von Treutlein mitgeteilte thatsachen gekennzeichnet:

1) nicht einmal die hälfte aller sextaner des gymnasiums erreicht II[a];

2) nur 27 procent der den griechischen unterricht beginnenden schüler führen ihn bis zum ende der gymnasiallaufbahn durch.

Dasz diese den lehrgang des gymnasiums abbrechenden schüler eine ungeeignete und ungenügende bildung mit ins leben nehmen, bestreitet heutzutage wohl nur noch director Jäger.[*] hr. v. Gossler beklagt die 'verkrüppelte und verkümmerte bildung' solcher jungen leute, provinzialschulrat Kruse sagt: 'je classischer die bildung ist, desto wertloser wird sie, wenn sie mit II oder noch früher abgebrochen wird', und in den verhandlungen der directorenversammlungen bricht sich mehr und mehr die ansicht bahn, dasz das gymnasium für jene schüler durchaus nicht sorge und nicht sorgen könne. und doch wurde in Preuszen dereinst verfügt: 'das gymnasium solle in kleineren städten die höhere bürgerschule irgendwie mit umfassen.' bis zum jahre 1882 galten die gymnasien amtlich als schulen, welche auch die ins erwerbsleben übertretenden schüler mit zu berücksichtigen hätten. durch die lehrpläne von 1882 ist die höhere bürgerschule neu eingerichtet und als 'jüngste schwester' (nach unserer ansicht als Aschenbrödel) unter die höheren schulen eingereiht worden. diejenigen, welche von einem emporblühen derselben eine art panacee, eine entlastung der gymnasien erhoffen, geben sich einer gründlichen täuschung hin. dasz in städten wie Berlin, Breslau, Charlottenburg, wo die bevölkerung jährlich sich um tausende vermehrt, die höheren bürgerschulen lebensfähig sind, ist selbstverständlich, in den mittleren und kleineren städten, wo sie am dringendsten notwendig sind, werden sie bei dem mangel an berechtigungen und ohne anschlusz an vollberechtigte anstalten nicht lebensfähig sein oder doch lange nicht in hinreichender zahl vorhanden sein. in seinem sehr beachtenswerten aufsatz über die lage dieser schulen (pädag. archiv 1889 nr. 8) hat Viereck nachgewiesen, dasz bei der jetzigen sachlage dieselben in mittleren und kleineren städten schon bei der gründung meist den todeskeim in sich tragen, und die vorgänge in Bonn, Papenburg, Lübben, Wattenscheid bestätigen diese behauptung. experto credas! der rector des realprogymnasiums in Bonn, welcher unter dieser notlage zu leiden hatte und die umwandlung der dortigen höheren bürgerschule in

---

[*] vgl. s. 38 seiner nicht blosz in diesem punkte rückständigen streitschrift 'das humanistische gymnasium' usw., welche übrigens in ihrem grundlegenden satze über das latein glänzend widerlegt worden ist von Neudecker: 'der classische unterricht und die erziehung zu wissenschaftlichem denken.'

Digitized by Google

ein realprogymnasium zu vollziehen hatte, sagt in dem programm ostern 1888: 'es musz die einrichtung dieser schulgattung (der höheren bürgerschule) in mittleren und kleinen städten als ein fehlgriff bezeichnet werden.'

Da in Preuszen neben 483 sog. gelehrten schulen (lateinschulen) nur 55 lateinlose (realschulen, oberrealschulen, höhere bürgerschulen) bestehen, so kann von einer freiheit der wahl der zu besuchenden schule kaum (etwa nur für eine million einwohner) die rede sein. da es ferner in 305 städten nur gymnasien oder realgymnasien gibt, so müssen sämtliche eltern, welche ihren söhnen eine bessere als die elementarschulbildung gewähren wollen, dort lateinschulen wählen. — Der vorschlag, eine anzahl gymnasien in höhere bürgerschulen umzuwandeln, ist nicht durchführbar, denn jede stadt würde sich der umwandlung ihres gymnasiums mit allen berechtigungen in eine schule mit nur einer, der 'freiwilligenberechtigung', mit allen kräften widersetzen. wollte man überall neben den bestehenden lateinschulen höhere bürgerschulen mit staatsmitteln gründen, so würden sich unüberwindliche finanzielle schwierigkeiten entgegenstellen: im jahre 1887/88 wurden von den lateinschulen Preuszens 4090 schüler mit dem reifezeugnis entlassen, 12869 giengen vorher zu bürgerlichen berufen ab. wenn nun entsprechend dieser groszen mehrheit, welche man vorsorglich den 'ballast' zu nennen beliebt, höhere bürgerschulen gegründet würden, so würde neben den bedeutenden kosten derselben noch ein ganz auszerordentlicher ausfall an schulgeld in den einnahmen der gymnasien und realgymnasien entstehen, falls es wirklich gelänge, die schüler nach ihrer beanlagung in die ihnen passende schulform zu verteilen. in der that ist dies aber unmöglich, denn man kann die eltern nicht davon abhalten, ihre söhne derjenigen schule zu übergeben, welche im alleinbesitz aller berechtigungen ist; man würde sie aber dazu veranlassen, den geeigneten bildungsgang zu wählen, wenn die entscheidung nicht schon bei dem eintritt in sexta stattfinden müste.[3]

Die geschichte der 1832 anerkannten älteren höheren bürgerschulen (mit latein) ist sehr lehrreich. das von ihnen ausgestellte zeugnis der reife berechtigte nicht nur zum einjährigen militärdienst,

---

[3] die neuerdings an gymnasien gerichtete amtliche aufforderung, die für das studium ungeeigneten schüler zum übertritt in elementarschulen und mittelschulen zu veranlassen, ist praktisch wirkungslos, in pädagogischer hinsicht schädlich. man kann den hochstehenden beamten ebenso wenig dazu bringen, seinen unbegabten sohn herabsteigen zu lassen, als den handwerker davon abhalten, seinen begabten sohn dem gymnasium zu übergeben. wer soll die unfähigkeit erkennen? das werden mit unfehlbarer sicherheit die oft recht unerfahrenen lehrer der untern classen nach den fehlern der lateinischen extemporalien besorgen. bekanntlich kommen begabung und neigung erst mit eintritt der pubertät zum durchbruch. für die lehrer liegt darin die unpädagogische aufforderung, sich nur mit den besten köpfen zu beschäftigen, die andern verkümmern zu lassen.

sondern auch zum eintritt in das post-, forst- und baufach und zum subalterndienst bei den provinzialbehörden, und dennoch waren sie 20 jahre später fast sämtlich in gymnasien und realgymnasien verwandelt worden. wenn zwei schulformen neben einander bestehen, von denen die eine vor der andern durch berechtigungen, staatszuschüsse u. a. begünstigt ist, so kann die letztere nur ausnahmsweise, in ganz besondern fällen bestehen. das nebeneinander von schulen mit ganz verschiedenen lehrplänen und verschiedenen berechtigungen hat sich nicht bewährt, darin ist Pietzker durchaus beizupflichten. dasz dieses nebeneinander — die scheidung in humanistische und realistische schulen — auch theoretisch und grundsätzlich unhaltbar ist, hat Pietzker nachgewiesen in seiner neuesten schrift 'humanismus und schulzweck', welche die allgemeinste beachtung verdient. — Bei der gegenwärtigen sachlage sind gewissenhafte eltern geradezu verpflichtet, ihre söhne in diejenige schule zu schicken, welche ihnen die meisten vorteile bietet, d. h. ihnen den zutritt zu allen berufsarten gestattet. — Aus den angeführten gründen wird es den jüngeren höheren bürgerschulen nicht besser gehen als den älteren, sie werden im allgemeinen nur bestehen können in groszen städten, wo es viele eltern gibt, welchen es nur auf die berechtigung zum einjährigen militärdienst ankommt. sollen diese so dringend notwendigen schulen nach dem ganzen umfang des bedürfnisses lebensfähig werden, so müssen ihre lehrer in gehalt und rang denen an den neunjährigen schulen gleichgestellt werden; ferner müssen sie organisch mit den vollberechtigten neunjährigen schulen verbunden sein, d. h. die lehrpläne beider müssen wenigstens in den unteren classen gleichförmig sein, so dasz die drei unteren classen aller höheren schulen gleich wären, was provinzialschulrat Kruse als die aufgabe der zukunftspädagogik bezeichnet hat. diese einrichtung liesze sich ermöglichen durch einen spätern beginn des latein, für welchen unzweifelhaft sehr wichtige pädagogische gründe sprechen. den drei neunstufigen schulformen müste freilich volle gleichberechtigung gewährt werden, was auch Cauer in seiner trefflichen schrift 'suum cuique' fordert im eigensten interesse des gymnasiums. alsdann brauchte die entscheidung über die art der zu besuchenden schule nicht schon im neunten lebensjahre stattzufinden, sie könnte ohne den druck der berechtigungen als eine wirklich freie erst im zwölften lebensjahre erfolgen, und das wäre immerhin eine sehr bedeutsame errungenschaft. denn dasz das geforderte untergymnasium alsbald ins leben treten werde, wird auch Pietzker nicht annehmen.[4]

Wollen wir für die vielen gymnasien, welche den dienst der höheren bürgerschule in der denkbar unpassendsten weise thun, er-

[4] es bedarf kaum der erwähnung, dasz alsdann die zahl der gymnasien sich vermindern, die zahl der sog. realistischen schulen zunehmen würde.

Digitized by Google

lösung finden, so dürfen wir sie nicht von der weiterentwicklung der isolierten höheren bürgerschule erhoffen, denn nach dem seitherigen gang dieser entwicklung würden wir in etwa 100 jahren 200 solcher schulen besitzen. es bedarf kaum der erwähnung, dasz die von Cauer von dem verharren bei dem gegenwärtigen system befürchtete 'innere zerstörung des gymnasiums' schon längst vor dieser zeit eingetreten sein würde.

Die freunde des gymnasiums erinnern wir an die worte, welche der verstorbene Bonitz am 21 januar 1879 im abgeordnetenhause gesprochen hat: 'die vertreter dieser ansicht (dasz es ohne kenntnis der alten sprachen keine höhere allgemeine bildung gebe) müssen dahin gelangen: ausschlieszlich das gymnasium ist die vorbereitung für alle, welche zu höheren studien sich vorbereiten wollen, und sie führen damit in consequenz zum ruin unserer gymnasien und zur verachtung der classischen bildung.'

Die entwicklung des höheren schulwesens und die gegenwärtige verfassung desselben zeigen, dasz man der entgegengesetzten ansicht gehuldigt hat. denn von sämtlichen höheren schulen Preuszens sind mehr als $^9/_{10}$, nemlich 480, so eingerichtet, dasz auf ihnen $^1/_3$ des schulwegs, der zur universität führt, zurückgelegt werden musz und dasz in $^2/_3$ jener 480 schulen (in den gymnasien und progymnasien) dieser weg noch weiter fortgesetzt werden musz. kann man sich da noch wundern, wenn dieser fast ausschlieszlich mögliche weg des gymnasiums, der auf sehr vielen stationen prämiiert ist, die überfüllung der gelehrten berufe veranlaszt?

Möge man endlich einmal mit jenem einseitigen doctrinarismus brechen, der eine schule theoretisch und a priori aufbauen zu müssen glaubt, während doch jede schule ihren ursprung in praktischen bedürfnissen hat. unter dem fehler des einseitigen theoretisierens hat das gymnasium schwer gelitten, indem es dem phantom einer ganz allgemeinen bildung nachjagte. so lange es vorbereitungsschule für die universität war, vermittelte es in der that die höhere allgemeine bildung, an der die leitenden kreise teilnahmen, denn infolge der vernichtung unserer nationalen gesellschaft durch den dreiszigjährigen krieg war unser 'studierter' beamtenstand das, was der groszhandelsstand, der waffen- und gerichtsadel, die gentry für Italien, Frankreich und England waren. die höhere allgemeine bildung war also nur eine, sie war eine gelehrte, wesentlich antik-classische. als allmählich der unabhängige kaufmann und industrielle neben dem beamten der tonangebende vertreter der deutschen gesellschaft wurde, erhob sich ein moderner begriff der allgemeinen bildung. diesem geschichtlichen dualismus gegenüber hätte das gymnasium eine klare stellung einnehmen und sich auf seinen ursprünglichen beruf beschränken müssen. statt dessen wollte es beide arten der bildung vereinigen und verlor so seinen historischen und einheitlichen charakter. aber das bewustsein, dasz man doch nicht zweien herren dienen könne, brachte die

Digitized by Google

gymnasialpädagogen dazu, das schlagwort 'formale bildung' desto stärker zu betonen und gegenüber der unzufriedenheit des publicums auszuspielen. die hauptfächer des gymnasiums, die beiden alten sprachen, galten als theoretisch die besten für alle höhere ausbildung, den andern sprach man eine formal bildende kraft ab, sie sollten nur 'utilitaristische kenntnisse' vermitteln und den materialismus befördern. nun sollten die gymnasien nicht mehr gelehrtenschulen sein, sondern schulen einer lediglich allgemeinen bildung und zwar einer 'formalen', welche allen, studierenden und nichtstudierenden, zuteil werden sollte. dadurch verfiel diese im weitesten umfange allgemein bildende schule in einen immer stärkern encyclopädismus, der die bildung des urteils wie des charakters aufs äuszerste erschwert.[5]

Schon im jahre 1828 klagte Fr. v. Raumer über diesen von J. Schulze inventarisierten encyclopädismus, vermöge dessen alles für jeden gleich wichtig und kein fortschritt in einer höheren schule erlaubt sei, so lange nicht das wissen in allen gegenständen gleichmäszig gewachsen sei. 'diese mechanik, vom standpunkt untergeordneter, negativer abstraction für die höchste weisheit ausgegeben, ertötet in wahrheit lust, liebe, geist, individualität und verschafft in der regel denjenigen das höchste lob, die sich zu allen gegenständen des menschlichen wissens gleichmäszig verhalten, d. h. den geborenen philistern.'

Das treibende moment dieses entwicklungsganges ist der grundgedanke: das gymnasium musz die dem jeweiligen culturzustande entsprechende höchste allgemeine bildung vermitteln. hat es diese aufgabe stets erfüllt? schon eine äuszere betrachtung der geschichte des schulwesens zeigt uns, dasz es dies bereits im vorigen jahrhundert nicht mehr vermocht hat: die vernachlässigung der mathematik, naturwissenschaft und der neueren sprachen führte zur gründung der ritterakademien und der realschulen. und wenn wir gerecht sein wollen, müssen wir sagen, dasz das gymnasium allein auch heute

---

[5] im jahre 1871 hatte director Jäger in seiner schrift 'gymnasium und realschule erster ordnung' die behauptung aufgestellt, dasz allenthalben das utilitarische princip, das dem erlernen der neueren sprachen mit notwendigkeit anhaftet, durch alle poren dringt und rein wissenschaftliches interesse an diesen sprachen nicht aufkommen läszt. es ist wie eine ironie der geschichte und ein zeichen der zeit, dasz im jahre 1889 Jäger in seiner schrift 'das humanistische gymnasium' usw. zu felde ziehen musz gegen die einführung des englischen in den lehrplan des gymnasiums, mit welcher sich die sächsische directorenversammlung 1889 zu beschäftigen hatte. der berichterstatter gymnasialdirector Röhl empfahl dieselbe u. a. aus folgenden utilitarischen gründen: 1) es sei ein unrecht, den gymnasiasten ein bildungsmittel vorzuenthalten, dessen die vettern an den realanstalten und die schwestern an den höheren töchterschulen sich erfreuen; 2) es sei wünschenswert, dasz die gymnasiasten die in englischer sprache verfaszten aufschriften und gebrauchsanweisungen auf geräten und spielzeugen verstehen können. (sic!)

Digitized by Google

nicht die höchste allgemeine bildung vermittelt. sehen wir von dem spätern beruf ganz ab und nehmen wir an, es sei nicht blosz für philologen und theologen die geeignete bildungsanstalt. der viel gerühmte 'wissenschaftliche sinn', den nach der ansicht philologischer pädagogik das gymnasium allein anerziehen kann, dürfte sich doch eigentlich nicht begnügen mit der dogmatischen annahme der ergebnisse naturwissenschaftlicher forschung. es ist ein offenbarer widerspruch unserer gymnasialpädagogik, an dem sprachlich-geschichtlichen lehrstoffe die bis zu den quellen führende 'historische bildung' pflegen zu wollen und auf naturwissenschaftlichem gebiete mit unwissenschaftlichem dogmenglauben sich zu begnügen. die gründe unserer gegenwärtigen astronomischen weltanschauung zu kennen müste doch für jeden gebildeten ebenso wichtig sein als die bekanntschaft mit Homer, Sophokles, Horaz und Cicero. wie viele unserer gebildeten wissen, worin das wesen der Ptolemäischen und der Kopernikanischen lehre besteht und was der letztern zur herschaft verholfen hat?

Unsere leitenden stände müssen eine geistige ausrüstung erhalten, die sie befähigt, nicht blosz das geschichtliche werden theoretisch zu erkennen, sondern auch an der weiterentwicklung höherer menschlicher bildung mit schaffenslust und schaffensfreudigkeit mitzuwirken. sie müssen nicht blosz gelernt haben, wie die dinge vor uns gewesen, sondern sie müssen auch erkennen, wie die dinge um uns sind und warum sie so sind, denn als leitende stände müssen sie bestimmen, wie die dinge in zukunft sein sollen. es ist ein grundirrtum unserer gymnasialpädagogik zu meinen, dasz die möglichst eingehende kenntnis der vergangenheit an sich die schaffensfähigkeit bewirke, ein irrtum, der schlieszlich zur erfindung des sog. 'biologischen' gesetzes geführt hat, dasz der erziehungsgang des einzelnen ein verkürzter wiederholungscursus der erziehung der gattung in der geschichte sei.[6] die fähigkeit des nacherlebenden verständnisses menschlich-geistiger dinge ist nur ein factor der höheren bildung, nicht ihr endzweck. diesen kann man nicht besser bestimmen als es Pietzker gethan in seiner schrift 'humanismus und schulzweck': 'nicht die fähigkeit, die menschlichen dinge nachzuerleben an sich, vielmehr die fähigkeit, an der weiterbildung dieser dinge sich lebendig schaffend zu beteiligen, macht das wesen der höheren bildung aus. das nacherleben des vor uns liegenden ist nur insofern von wesentlichkeit, als es die befähigung zum mitschaffen in der gegenwart zu steigern geeignet ist.'

Also die bildung seiner zeit kann nur der fördern und weiterführen, der sie überschaut, der die dinge um sich her bis zu ihren

[6] die haltlosigkeit dieses 'gesetzes' ist u. a. trefflich nachgewiesen worden von Rosenthal in seinem aufsatz 'naturforschung und schule', päd. archiv 1889 s. 225—50.

Digitized by Google

gründen erfaszt hat. dazu gehört aber ein ausgibiger unterricht in den neueren sprachen, nicht nomenclatur, sondern wirklich bildender unterricht in den naturwissenschaften und in der mathematik. man wird nicht behaupten dürfen, dasz das gymnasium der höheren modernen bildung viel raum gönne, da es den sprachlich-geschichtlichen fächern 187 wöchentliche stunden widmet, worunter dem französischen allein nur 21, den mathematisch-naturwissenschaftlichen fächern 52 stunden.

Da das gymnasium die aufgabe, die dem heutigen culturzustande entsprechende höchste allgemeine bildung zu vermitteln, nicht erfüllen kann, so musz es einen teil derselben den sogenannten realistischen schulen überlassen. man sollte aber dann auch den irrtum aufgeben, dasz die sprachlich-geschichtliche bildung die edlere, vornehmere sei, dasz nur sie die 'humanistische' sei. die erziehung zu wissenschaftlichem auf die quellen der erkenntnis zurückgehendem arbeiten ist die aufgabe aller neunstufigen höheren schulen, aber die erfüllung dieser aufgabe ist eine verschiedenartige, sie besteht in der einen schulart vorwiegend in der mitteilung der werke, in denen die gedankenwelt bedeutender männer der nachwelt überliefert ist, in der andern vorwiegend in dem einblick in den zusammenhang der naturerscheinungen und in die geistesarbeit, die uns die kenntnis dieses zusammenhangs erschlossen.

Auch in Frankreich, dem classischen lande der uniformität, hat man der notwendigkeit der teilung der arbeit in der neuzeit rechnung getragen, nachdem schon vor 40 jahren Saint-Marc Girardin geraten hatte: 'die zeit ist gekommen, um in den schulen besondere abteilungen zu gründen, deren unterrichte die schüler je nach ihrem künftigen berufe folgen können.'

V.

17.

PROF. DR. HERMANN RIEMANN,

director des gymnasiums zu Greifenberg.

Am 27 januar starb in Greifenberg dr. Riemann, nachdem er zu michaelis 1888 sein amt niedergelegt und zum nachfolger den prof. Conrad aus Stettin erhalten hatte. der tod hat ihn überrascht, denn er gedachte in seiner musze noch manche pläne, die er gehegt, die aber bei der anstrengenden lehrthätigkeit, auf die er hingewiesen war, nicht zur ausführung gebracht werden konnten, zu verwirklichen. in dem letzten jahre seines lebens hatte er den schmerz seine treue, ihn sorgsam pflegende lebensgenossin zu verlieren. seine beiden von ihm innig geliebten töchter, welche in Greifenberg verheiratet sind, suchten dem vereinsamten vater den verlust, den er

Digitized by Google

erlitten, zu ersetzen und eine nahe verwandte waltete an der stelle der heimgegangenen lebensgefährtin in dem trauten heim, das er sich vor einem jahrzehnt selbst geschaffen und an dem er eine herzensfreude hatte. dem garten, den er angelegt, wandte er seine besondere sorgfalt zu, er freute sich, wie die bäume und sträucher fröhlich emporwuchsen und schatten und obst spendeten. die schönen hühner brachten leben auf den hof und gewährten ihm, wenn er hinaustrat, um sie zu beobachten und zu füttern, immer neues vergnügen. mit stolz setzte er seinen gästen eier von seinen hühnern, spargel und andere gemüse aus seinem garten vor. mit dem gymnasium, dem er seit seiner gründung angehörte, war er innig verwachsen, seine ganze kraft hat er der anstalt gewidmet. die arbeit ist nicht vergebens gewesen. viele schüler verdanken den anregungen, welche sie durch seinen geschichtlichen, deutschen und lateinischen unterricht empfiengen, ihr bestes. als am 15 october 1877 das 25jährige bestehen der anstalt gefeiert wurde, war es insbesondere der professor R., dem dankbare schüler ihre huldigungen darbrachten. der unterzeichnete hat mit dem verewigten jahre fröhlicher jugend in Jena und Berlin verlebt und ist immer durch bande der freundschaft seit jenen tagen mit ihm verknüpft geblieben. R. war ein ganz prächtiger genosse, immer aufgelegt zu lustigen streichen und fröhlichen fahrten, von allen gliedern unserer verbindung heisz geliebt, überall gern gesehen, aufgesucht und zu festlichkeiten und kaffees herangezogen, weil er immer zu scherz und lust geneigt war. mit dem besuch der collegien hielt er es nicht so streng, als man wünschen muste, so lange er auf der thüringischen hochschule verblieb, aber in Berlin nahm er lebendigen anteil an den Rankeschen vorlesungen und namentlich beteiligte er sich eifrig an dem von dem groszen historiker geleiteten historischen seminar, in dem so viele eine für ihre studienrichtung wichtige anregung empfiengen.* der treffliche professor Trendelnburg, ein freund seines vaters, nahm interesse an der entwicklung des liebenswürdigen jünglings und tröstete den vater, der manchmal mit dem lebensgang, den der sohn genommen, nicht recht zufrieden sein mochte, mit dem hinweis auf den guten fond, der in dem lebensfrohen studiosus vorhanden war. nachdem R. seine studien beendigt hatte, nahm er in der nähe Berlins eine hauslehrerstelle an, machte dann unter Meineke sein staatsexamen, in dem er die lehrbefähigung für latein, geschichte und deutsch für alle classen erhielt, und leistete sein probejahr an dem gymnasium in Anclam ab, das sich unter der leitung des director Gottschick (geb. 1807, gest. 1871) eines guten rufes erfreute. von dort wurde er michaelis 1852 an das neu gegründete gymnasium in Greifenberg berufen. diese anstalt nahm unter der leitung des ausgezeichneten director Campe und unter der

* auch R. hat in dem Rankeschen seminar die methode der forschung gelernt.

Digitized by Google

mitarbeit tüchtiger lehrkräfte wie Pitann, des spätern directors des gymnasiums von Cöslin, des dr. Carl Friedr. Peter, spätern directors des gymnasiums in Saarbrücken, des dr. G. Wendt, der gegenwärtig als oberschulrat und director des gymnasiums in Karlsruhe thätig ist, und anderer tüchtiger männer, einen groszen aufschwung. als dr. Wendt, welcher 1856 seine lehrthätigkeit in Greifenberg aufgegeben hatte, um die leitung des gymnasiums in Hamm in Westfalen zu übernehmen, eine berufung nach Karlsruhe angenommen hatte, wurde bei R. angefragt, ob er nachfolger Wendts werden wollte, er lehnte das anerbieten ab, weil er sich nicht von seinem lieben Pommern trennen mochte. mit Greifenberg verwuchs er immer mehr. zum 600jährigen jubiläum der stadt Greifenberg gab er eine auf guter quellenforschung beruhende geschichte der stadt Greifenberg heraus (Greifenberg 1862). elf jahre später erschien die geschichte der stadt Colberg. aus den quellen dargestellt von H. Riemann. mit urkunden, plänen der belagerung Colbergs und einer ansicht. (Colberg 1873.) in beiden schriften zeigt sich, dasz der verewigte in der schule Rankes die methode der forschung gelernt hatte. bereits im jahre 1868 wurde ihm der titel professor verliehen und 1875 ehrte ihn die universität Greifswalde wegen seiner verdienste um die pommersche geschichtschreibung durch das diplom der philosophischen doctorwürde. als director Campe in den ruhestand getreten war, wurde R. durch das curatorium der anstalt zu dessen nachfolger gewählt. es kostete viel zureden ihn zu bewegen dieses beschwerliche, wegen allerlei berichterstattungen lästig scheinende amt zu übernehmen. gewissenhaft und treu hat R. auch dieses directoramt verwaltet. ein reiches leben hat der tod zum abschlusz gebracht, viel liebe und dankbarkeit folgt dem verewigten über das grab hinaus, insbesondere aber werden den treuen genossen diejenigen vermissen, die durch eine lange reihe von jahren mit ihm verbunden waren, die seinen edlen charakter, seinen guten humor, seine tüchtigen kenntnisse und seine in vielen auszerordentlich netten gedichten hervortretende dichterische anlage zu würdigen wusten. schlieszlich erwähne ich, dasz R. am 4 october 1822 zu Eutin geboren wurde, seine akademische vorbildung erhielt er auf dem gymnasium zu Friedland, das damals unter der trefflichen leitung des director Herm. Schmidt in ansehen stand und der später von 1842 bis 1868 in Wittenberg eine ausgezeichnete, weithin anerkannte thätigkeit entwickelte. der vater Riemanns war mecklenburgischer geistlicher, der in der Jenaer burschenschaft seiner zeit eine wichtige rolle gespielt hat.

Halle a. S. G. Lothholz.

Digitized by Google

18.

BERICHT ÜBER DIE SECHSUNDZWANZIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER (1889).

Für die alljährliche zusammenkunft des vereins rheinischer schulmänner hat sich im laufe der jahre die bezeichnung 'osterdienstagsversammlung' eingebürgert; in diesem jahre jedoch veranlaszte die verschiebung der osterferien, dasz von dem sonst üblichen und auch so passenden tage abgesehen und gleich der zweite freie tag, der 11 april, für die zusammenkunft bestimmt wurde. da ein solches abweichen von gewohnheiten für eine versammlung, deren teilnehmer sich aus der ganzen provinz zusammenzufinden haben, immerhin etwas bedenkliches hat, so ist es uns diesmal besonders erfreulich die stattliche zahl von 96 teilnehmern verzeichnen zu können. von verschiedenen seiten waren schreiben an die versammlung eingelaufen. so bekundete geheimrat Höpfner, der bis zu seiner berufung ins ministerium ein ständiger, stets fördernder teilnehmer dieser zusammenkünfte gewesen ist, auch noch jetzt aus der ferne seine rege anteilnahme: ihm seien diese jahresversammlungen immer eine art fest gewesen; prov.-schulrat dr. Deiters drückte sein bedauern aus durch auszergewöhnliche dienstliche inanspruchnahme ferngehalten zu sein. — Die zum vortrage angemeldeten gegenstände waren:

1) thesen über berücksichtigung gewisser politischer und wirtschaftlicher elementarbegriffe im unterricht: gymnasiallehrer Moldenhauer (Köln Friedr. Wilh.-gymn.).

2) die behandlung des Nibelungenliedes im gymnasialen unterricht: rector Becker (Düren realprogymn.).

3) einige bemerkungen zum capitel 'schule und elternhaus': dir. Jäger (Köln Friedr. Wilh.-gymn.).

Nachdem die versammlung begrüszt und eingeleitet war, erteilte der vorsitzende, gymnasialdirector a. d. Kiesel (Düsseldorf) das wort an Moldenhauer. derselbe hatte folgende thesen aufgestellt:

1) man hat die forderung aufgestellt, dasz entsprechend den heutigen politischen und socialen verhältnissen die wirtschaftslehre und gesetzeskunde in den unterricht der höheren schulen aufzunehmen seien.

2) dem gegenüber ist zu bemerken, dasz diese gegenstände allerdings mehr als bisher berücksichtigt werden müssen, dasz sie aber nur propädeutisch zu behandeln sind, so dasz sie zum nachdenken über volkswirtschaftliche dinge und zu spätern selbständigen studien anregen können. eine in besondern stunden darzubietende wirtschaftslehre und gesetzeskunde ist dagegen auszer frage.

3) alle unterrichtsgegenstände bieten gelegenheit, hervorragend wichtige punkte der volkswirtschaftslehre zu berücksichtigen.

4) in der geschichte ist die zeit von 1815—71 genauer zu behandeln, volkswirtschaftliche dinge sind hervorzuheben, ebenso ist die gesetzeskunde zu berücksichtigen. dem entsprechend sind minder wichtige abschnitte kürzer zu behandeln.

5) in der geographie ist eine übersicht über die hauptverkehrswege usw. zu verlangen (vgl. lehrplan von 1882). fundamentale begriffe der volkswirtschaftslehre sind hervorzuheben.

6) in den deutschen lesebüchern sind stücke über volkswirtschaftliche stoffe aufzunehmen.

Moldenhauer führte aus: in frischer erinnerung ständen wohl allen anwesenden die verhandlungen des abgeordnetenhauses, bei denen der cultusminister in so klarer weise die berechtigung des gymnasiums

Digitized by Google

dargelegt habe. in diesen selben verhandlungen aber sei so recht zu tage getreten, wie vielfach man seinen antipathien gegen das gymnasium ausdruck gebe ohne das vorhandene wirklichgute anzuerkennen. dieser erscheinung gegenüber aber dürfe von den verteidigern des gymnasiums, die sich überhaupt mehr mitten ins leben stellten als die reformstreber, behauptet werden, dasz dieselben nicht von vorn herein allen reformvorschlägen feindlich entgegenträten; wohl aber wollten dieselben historisch berechtigtes festhalten, und solcher forderungen, die sie nicht für gut hielten, nach allen kräften sich erwehren. in diesem sinne trete er in die besprechung seiner thesen ein, und zwar werde er zur vereinfachung der discussion gleich die drei ersten punkte zusammenhängend erörtern. wenn die gründung und entwicklung des deutschen reiches von bestand bleiben und nicht die socialdemokratie zum siege gelangen solle, dann müsse jedermann dazu helfen; letzteres aber sei nur möglich auf grund richtiger anschauungen und sicherer kenntnisse, und die schule sei berufen das fundament dazu zu legen. von einem jungen manne, der die schule durchgemacht habe, müsse man verlangen, dasz er die verfassung unseres reiches kenne, die elementarbegriffe des wirtschaftlichen lebens verstehe. aber wenn man nachfrage, so könnten wenige auch nur die bestimmungen einer wahl! besser wüsten die schüler über consuln, archonten, satrapen auskunft zu geben, als über die eigne provinzialverwaltung! genauer kännten sie die zahl der mannschaft eines lochos, einer cohorte, als die einrichtung und gliederung des deutschen heeres. das sei ein misstand, auf welchen provinzialschulrat Münch schon in einem seiner 'gesammelten aufsätze' hingewiesen habe. was den ausdruck 'gesetzeskunde', der sich in der ersten these finde, anlange, so gebe er selbst gern zu, dasz derselbe besser durch 'verfassungskunde' zu ersetzen sei; von juristischen kenntnissen sei nicht die rede. gleiche unwissenheit ferner zeige sich bei den jünglingen, wenn man auf volkswirtschaft komme: überall nur unklare, verschwommene begriffe! diesem notstande gegenüber verlange er, dasz die schule die fundamentalbegriffe von eigentum, arbeitsteilung, die kenntnis der begriffe steuern, zölle, münzen usw. vermittele. erfahrene schulmänner verträten diese ansicht; auf einen von ihm in der Kölnischen zeitung veröffentlichten aufsatz seien ihm von verschiedenen seiten zustimmende äuszerungen zugegangen. sei aber demnach die forderung nach solcher belehrung unabweisbar, so habe dieser unterricht doch nicht in besondern stunden zu erfolgen. da die fassung des letzten satzes seiner zweiten these ein misverständnis in dieser beziehung nicht ganz und gar ausschliesze, so wolle er dies hiermit noch ausdrücklich betont haben; die überbürdung der schüler sei schon grosz genug. selbstverständlich müsse der schule auch das alles fernbleiben, was noch völlig im flusse sei, wie dies mit den volkswirtschaftlichen theorien der fall sei. systematische behandlung sei (wie jede juristische unterweisung) ausgeschlossen. allein ohne ein eingehen des unterrichts auf die oben genannten gegenstände sei seines erachtens kein verständnis der gegenwart möglich. anderseits böten alle unterrichtsfächer gelegenheit zur besprechung der elemente der wirtschaftslehre, als z. b. da seien tausch, eigentum, credit, capital, münze, verteilung der güter, arbeiterfürsorge, staatshaushalt, staatseinnahmen und -ausgaben, steuern, zölle u. a. dabei gelte es allerdings in den ausführungen den kern zu treffen und nicht in langatmigen auseinandersetzungen sich zu ergehen. auszugehen sei dabei von den dem schüler schon bekannten erscheinungen des wirtschaftlichen lebens: die mathematik habe es mit zinsfusz, capital, rente zu thun; im deutschen lesebuch für sexta biete z. b. das Chamissosche gedicht 'das riesenspielzeug' gelegenheit und veranlassung auch dem sextaner die bedeutung der landwirtschaft ohne viele worte klar zu machen. nach dieser einleitung wünsche er die meinung

Digitized by Google

der versammlung zu hören. dir. Uppenkamp (Düsseldorf gymn.): den ausführungen des vorredners stimme er nicht bei. wohlthuend berühre der umstand, dasz keine besondern stunden für diese unterweisungen verlangt würden, aber es sei auch nicht gut den unterricht mit allerlei gelegentlichem zu belasten. der schule aufgabe sei die allgemeine vorbildung: soweit sich nun die mitteilungen im unterricht von selbst ergäben — und zu manchem, so zur besprechung der deutschen reichsverfassung führe der geschichtsunterricht — seien dieselben gutzuheiszen, gesetzeskunde aber und vieles andere von dem, was eben aufgezählt worden sei, eigne sich gar nicht für die jugend; diese erhalte zudem durch zeitungslectüre, durch besprechung innerhalb der familie genügende anregung. während der schulunterricht allgemeine gesichtspunkte haben müsse, liefen die vorschläge des vorredners darauf hinaus, notizen, einzelheiten, heterogene dinge, wozu kein system, keine theorie vorhanden sei, an allen ecken und enden einzuflicken. diese mitteilungen aber störten und zerstückelten in ihrer zusammenhangslosigkeit den unterricht. man möge sich ja hüten, den lehrer mit gelegentlichen debatten der tagesfragen zu belasten, zumal die notwendigkeit nicht einzusehen sei. die bedeutung des ackerbaus, die Moldenhauer in sexta an einem gedicht entwickeln wolle, gehöre gar nicht vor diese altersstufe: die sextaner verständen die sache, da sie zu hoch für ihr begriffsvermögen sei, nicht, während später sich das verständnis von selbst ergebe. der groszen meinungsverschiedenheiten und streitigkeiten übrigens, die unter den agrariern selbst herschten, wolle er hier nicht gedenken. dasz unsere schüler von athenischer verfassung mehr kännten als von deutscher, könne einmal kein vorwurf sein, sei aber auch zum andern nicht zutreffend; denn einerseits lernten die schüler von athenischer verfassung und heereseinrichtung keine specialitäten, anderseits lernten sie von deutscher reichsverfassung und deutschem heerwesen vieles und zwar das notwendige. es sei aber für die schule geradezu geboten, heterogene dinge möglichst von sich abzulehnen; thue sie das nicht, dann würden bald noch weitere andere forderungen an sie erhoben werden, von seiten der mediciner sei schon mehrfach gesundheitslehre gefordert worden; obligate einführung der stenographie, handwerksfertigkeit und noch manches andere lieszen nicht auf sich warten. man möge sich wohl bewust bleiben, dasz unsere schule schon hinlänglich belastet sei; mädchen für alles dürfe sie nicht werden. dem leben und der familie komme es zu, zu ihrem teile an der ausbildung der jugend mitzuhelfen. die schule habe die allgemeine bildung zu gewähren, nicht aber allen verhältnissen rechnung zu tragen. Jäger: indem er von anderm standpunkte ausgehe, begrüsze er es freudig, dasz der gegenstand überhaupt an dieser stelle zur sprache gebracht worden sei. eine recht allgemeine discussion sei schon aus dem grunde wünschenswert, weil man dem gymnasium vorwerfe, es bewege sich in gänzlich dem leben abgewandten regionen und weil man bei allen verhandlungen das 'mitten im leben stehen' in gegensatz bringe zur schule, womit dann vor allem das humanistische gymnasium gemeint sei. das humanistische gymnasium aber betrachte es gerade als seine aufgabe, die schüler ins leben einzuführen, sie die zeit verstehen zu lehren. nun habe aber jede zeit gewisse hauptfactoren, kräfte, begriffe, und wenn diese sich änderten, dann müsse die schule mit dieser änderung rechnen. mit dem vorredner sei er mit der modification einverstanden, dasz man die verfassung des persischen oder römischen reiches lerne, damit man die verfassung Deutschlands oder Frankreichs verstehe; der thesensteller nun meine, dasz da, wo sich gelegenheit dazu ergebe, die einschlägigen begriffe den schülern deutlich gemacht werden sollten. somit könne man sich wohl für das princip erklären. 'gesetzeskunde' sei allerdings ein unglücklicher ausdruck, 'verhältnisse des politischen und socialen lebens' würde passen-

Digitized by Google

der sein. weiter sei daran festzuhalten, dasz dem unterricht ein realistischer charakter zu geben sei, durch welches verfahren übrigens der ideale charakter desselben nicht gestört werde. mehr als früher müsse man die wirklichkeit der dinge deutlich machen, beziehungsweise die schüler auf dieselbe vorbereiten. zu dieser richtung dränge ja auch der unterricht von selbst. die vierte Verrinische rede z. b. enthalte viele realistische dinge: je deutlicher man sie mache, um so besser sei es. wir läsen die classiker als geschichtsquellen, als niederschlag realer dinge, und da man den schülern die sachliche erklärung gleichwie die sprachliche schuldig sei, so ergebe sich auch die pflicht für den lehrer, diese realen dinge sich und dann den schülern klar zu machen. auf den geschichtlichen unterricht wolle er hier nicht eingehen und nur das eine bemerken, dasz in denselben der realismus eingedrungen sei, dasz man sich schon gewöhnt habe, die dinge realistischer zu betrachten, und zwar mit recht, man habe eben fortschritte gemacht. die aufgabe des geschichtlichen unterrichts sei doch die dinge so darzustellen, wie sie wirklich geschehen seien, im andern falle sei es eben keine geschichte. demgemäsz dürfe man sich nicht darauf beschränken mitzuteilen, im jahre 1719, unter der regentschaft nach dem tode Ludwigs XIV, sei ein schwindler Law aufgetreten, sondern man müsse die verhältnisse so darlegen, wie sie wirklich gewesen seien. dies sei aber nicht möglich, ohne dasz man den schüler darüber aufkläre, was geld sei, eine erklärung, die zwar schwer scheine, es aber nicht sei. in diesem sinne fasse er die thesen auf nicht als ein neues moment, nicht als zerstreuung, sondern als berücksichtigung dessen, was für die gegenwart von bedeutung sei. namentlich sei es wünschenswert, dasz die lehrer sich für diese dinge interessierten, sich die kenntnisse verschafften, die zu scharfer und klarer darstellung dieser verhältnisse befähigten. prof. Kocks (Köln, Friedr. Wilh.-gymn.): besonders anstosz nehme er an den ausdrücken 'wirtschaftslehre' und 'verfassungskunde'. in der wirtschaftslehre handle es sich nicht allein um steuern, zölle, renten usw., sondern um ihre verhältnisse zu einander, verhältnisse so schwieriger art, dasz selbst akademisch gebildete, reife männer dieselben kaum verständen; der begriff der verfassungskunde erfordere, dasz nicht nur vom kaiser, bundesrat und reichstag gehandelt werde, sondern dasz auch entwickelt werde, wie diese verschiedenen elemente zusammenwirkten, und eben das verständnis dieses letztern sei auch für primaner zu hoch. bei behandlung solcher fragen werde nur ein leeres disputieren herauskommen. tumulte, wie sie in diesen tagen in Pest von halbwüchsigen jungen, schülern und studenten, in scene gesetzt worden seien, seien früchte solch verkehrten hineinziehens politischer erörterungen in die schule. 'arbeitgeber und arbeitnehmer' sei unter den vielen in der schule zu erörternden verhältnissen so nebenbei mit aufgeführt worden: er für seine person gestehe offen, dasz er sich selbst augenblicklich des urteils über die verschiedenen dahin gehörigen theorien, Manchestertheorie z. b., enthalten zu müssen glaube, und doch mache erst das zusammenwirken aller dieser äuszerst schwierigen dinge wirtschaftslehre und verfassungskunde aus. Uppenkamp: mit dem, was Jäger ausgeführt habe, sei er im wesentlichen einverstanden; er habe aus den thesen herauszulesen gemeint, dasz etwas in die schule hineingetragen werde, was sich nicht von selbst ergebe. dasz durch vergleichung der persischen, griechischen usw. verfassungen auch unsere verfassung dem schüler verständlich werden, dasz überhaupt aus der vergangenheit heraus die gegenwart begriffen werden solle, damit sei er gewis einverstanden. so werde er beispielsweise nie versäumen hervorzuheben, dasz es im römischen altertum die idee einer repräsentativverfassung nicht gebe. sei aber der wortlaut der Moldenhauerschen thesen von vorn herein so aufzufassen gewesen, wie er nunmehr von Jäger interpretiert worden sei? Moldenhauer: auf widerspruch sei er schon

Digitized by Google

deshalb gefaszt gewesen, weil seine forderungen neu seien, aber alle dergleichen sachen müsten einmal angefangen werden. seit dem jahre 1866 sei das leben ein anderes geworden, und zum verständnis der heutigen zeit sei es nötig die socialen verhältnisse zu verstehen. ob die ausdrücke gerade alle richtig von ihm gewählt worden seien, darüber wolle er nicht streiten; gesetzeskunde habe er selbst ja schon verbessert. Uppenkamp habe auf das zeitungslesen hingewiesen. gewis sei das zeitungslesen eine macht, mit der man rechnen müsse; wenn aber der secundaner oder primaner keine vorstellungen habe, dann sauge er aus den zeitungen falsche vorstellungen und begriffe ein. wenn ferner von demselben gesagt worden sei, ein system sei nötig, so halte er ihm entgegen, dasz ein volkswirtschaftliches system vorhanden sei; die lehrer müsten sich dasselbe ansehen. hinsichtlich des angezogenen gedichtes 'das riesenspielzeug' sei er mit Uppenkamp einverstanden; doch behaupte er, auch der sextaner könne verstehen, welche bedeutung der bauer im heutigen leben habe. was endlich die befürchtung angehe, es möchte mit der zeit noch die einführung der gesundheitslehre verlangt werden, so erwidere er, solche sei schon eingeführt, indem ja in dem naturgeschichtlichen unterricht die kenntnis des menschen dem schüler beigebracht werde; seiner meinung nach müsten alle dinge, die unser leben bewegten, in der schule erklärt werden. ein vorredner habe mit recht auf die vierte Verrinische rede hingewiesen, er erinnere daran, dasz die Catilinarischen reden ohne kenntnis der socialistischen verhältnisse nicht zu verstehen seien. man dürfe sich nicht scheuen, in der schule das wort socialdemokratie in den mund zu nehmen; wir müsten mit realen verhältnissen rechnen, sonst würden wir von denselben noch fortgerissen werden. Kocks gegenüber verharre er auf seiner forderung der verfassungskunde. der primaner, secundaner und auch schon der tertianer sollten und könnten den zusammenhang der dabei wirkenden factoren verstehen lernen. in der familie eines jeden schülers würden steuern gezahlt; da solle auch der knabe wissen, wozu steuern und zölle da seien. wenn die lage Korinths an einem westlichen und östlichen meere gezeigt werde, begreife auch der quartaner recht wohl, dasz die Korinther sich diese lage zu nutze gemacht und eingangs- und durchgangszölle erhoben hätten. ein anderes moment sei nicht unwichtig. prof. Schiller in Gieszen habe in den jahrb. f. phil. u. päd. ausgeführt, wie solche gelegentliche bemerkungen aus der schule in die familie hineingetragen würden und damit richtige vorstellungen und begriffe in diese selbst einzögen. Uppenkamp: wenn er vorher gesagt habe, es müsse system da sein, so sei es ein misverständnis, wenn der vorredner das wort system auf die sache selbst beziehe; die worte seien natürlich darauf gegangen, dasz alles, was der lehrer vorzutragen habe, systematisch betrieben werden müsse. Moldenhauer aber habe eben noch selbst den grundsatz aufgestellt, dasz jene begriffe nicht systematisch gelehrt werden sollten. wo der unterricht auf Roms stadtverfassung oder auf modernes repräsentativsystem führe, da sei natürlich zu sagen, was es sei, nicht aber dürften alle jene vorher angeführten zahlreichen verhältnisse an den haaren herbeigezogen werden, um die notizen anzubringen. dir. Zahn (Moers, gymn.): er rechne sich auch zu den lehrern, die schon vor 66 so gearbeitet hätten, wie Jäger, der thesensteller und auch Uppenkamp wohl es wollten. des letztern expectoration sei angesichts der thesen zu warm geraten; dieselben seien ja gut zu nennen, man müsse sie nur anders auffassen, nemlich als einen wichtigen versuch in der richtung, dasz mit denselben unberechtigten forderungen entgegengetreten und solche auf ein richtiges masz zurückgeführt werden sollten. ein behaglicher ton sei am platze, da man im grunde einig sei. Jäger sage, der lehrer müsse ein politisch gebildeter mann sein; füge man hinzu, dasz derselbe auch ein religiös gebildeter mann sein solle, und lasse man dann noch etwa

Digitized by Google

hinzutreten, dasz er künstlerisch veranlagt und geschult sei, dann werde der lehrer diesen schatz gewis aus allen poren flieszen lassen und zu allen gegenständen anregung geben! darum sei die forderung Jägers wohlberechtigt, dasz der lehrer sich für diese nationalökonomischen fragen interessieren möge und dasz dies in einer weise geschehe, die von bierbankpolitik weitab sei. wer in der schule Demosthenes, Thukydides, Tacitus, Cicero lese, müsse natürlich die grundbegriffe des volkswirtschaftlichen lebens kennen und werde beim unterrichten zur vergleichung des altertums mit der gegenwart schon von selbst geführt; dabei aber liege die gefahr nahe, dasz des guten zu viel geschehe; besser sei es sich in der schule ganz und gar in das altertum zu versenken. er wiederhole: bemühten sich die lehrer selbständig denkende politische männer zu sein, zeigten sie ein warmes herz fürs vaterland, dann werde die rückwirkung auf die jugend nicht fehlen. doch sei nicht zu vergessen, dasz man hier auf einem gebiete sei, wo die familie in erster reihe pflichten habe. Moldenhauer: damals als Zahn schüler gewesen sei, habe es noch keine verfassung gegeben (Zahn: oho!) und demnach sei auch keine verfassungskunde nötig gewesen. er habe mit seinen thesen front gemacht gegen die bestrebungen des liberalen schulvereins, der die forderung eines besondern unterrichts in der verfassung aufgestellt habe; er wünsche dem gegenüber nur, dasz jene fragen mehr als bisher im unterricht berücksichtigt würden. Kiesel: man könne auf verlauf und ergebnis der discussion mit befriedigung zurückblicken, denn in den äuszerungen der verschiedenen herren lägen elemente, wodurch immer einer dem andern näher gekommen sei. die schärfe des gegensatzes sei wohl nur noch eine scheinbare. seine vermutung dieserhalb sei: wer etwas vermisse, wem etwas notwendig, unentbehrlich erscheine, der empfehle das neue oft zu stark, steigere seine forderungen gewöhnlich über das richtige masz hinaus, und umgekehrt entstehe bei dem hörer scheu dem urheber auf dem neuen wege zu folgen und dadurch werde die abwehr eine allzu geflissentliche. so sei es wohl auch hier. dem urteile Moldenhauers über den geographischen und geschichtlichen unterricht vor 66 sei von mehreren seiten widersprochen worden, Zahn habe seinen lehrer Döderlein entgegenhalten können. dem widerspruche schliesze er sich an: auch ihm wie seinen lehrern sei es immer als natürliche forderung erschienen, in dem erwähnten sinne zu unterrichten. weiter aber teile er auch die meinung, dasz man sich durch die wechselreden nur genähert und gleichmäszig vor dem zu viel oder zu wenig geschützt habe. was sein könne, dürfe man nicht gleich als das betrachten, was sein müsse. der thesensteller werde einräumen, dasz sich die besprechung jener begriffe und verhältnisse nicht immer anbringen lasse, sonst sei die gefahr des ablenkens vom unterrichtsziele da. derselbe habe ferner behauptet, alle unterrichtsgebiete böten anknüpfung für die besprechung jener fragen; dem entgegen nenne er eins, wo das nicht sein sollte: es sei das gebiet der poesie. hier würde man dem nerv des gedichtes, das man zur erklärung bringe, schaden und darum müsse hier der lehrer sich häufig damit begnügen ein ahnendes verständnis zu erzielen. indem er den gang und das ergebnis der bisherigen discussion als ein erfreuliches bezeichnen dürfe, bitte er zur these 4 überzugehen. Moldenhauer: er wolle durchaus nicht, dasz der poetische hauch und duft bei der erklärung abgestreift werde, doch erinnere er daran, dasz der 'spaziergang' z. b. ohne kurze volkswirtschaftliche bemerkungen nicht zu verstehen sei. zur vierten these übergehend erinnere er daran, dasz der cultusminister noch im vorigen jahre veranlassung genommen habe, bezüglich der behandlung der geschichte von 1815—1871 einen erlasz zu veröffentlichen. in vielen anstalten würde die geschichte von 1815 an nur kurz durchgenommen, wenn überhaupt. wir hinkten darin hinter andern völkern her. man möge nur die instructionen für die österreichischen gymnasien nach-

Digitized by Google

sehen. vor allem gelte es, diese neueste geschichte auf der grundlage genauer kenntnis der socialen verhältnisse darzustellen. die zeit dazu müsse sich finden. wie im lateinischen und griechischen unterricht jetzt manche regel gegen früher weggelassen werde, so sei auch in der geschichte manches, was wegbleiben könne. er verweise dieserhalb wiederum auf die österreichischen instructionen: die Merowinger, die Karolinger nach Karl dem groszen, die verhältnisse von 1713—1740 seien dort als solche partien bezeichnet, an denen zeit für die geschichte von 1815 an gewonnen werden könne. auf unsern schulen aber werde diese neueste periode noch immer nicht behandelt; man komme meist nur bis 1793, höchstens bis 1815. Uppenkamp: mit dem gesagten sei er zufrieden; dasselbe sei aber insofern irrtümlich, als einmal die weglassung der neuesten geschichte gegen das preuszische reglement verstoszen würde und zum andern bei unserm abiturientenexamen der krieg von 70/71 gefragt zu werden pflege. die heranziehung der österreichischen instructionen sei also nicht nötig. Kiesel: keineswegs komme die gerügte unterlassung oft vor. Jäger: doch sei die klage nicht ganz ohne: er selbst habe nicht immer in der wünschenswerten weise die zeit bis 1871 durchnehmen können. in den programmen stehe die durchnahme angegeben, und die ethische forderung werde überall anerkannt. allein es sei auszerordentlich schwer die zeit für die jahre 1815—71 zu gewinnen, namentlich an groszen anstalten, wo der organische unterricht schon sechs wochen vorher durchs abiturientenexamen abgebrochen werde. aber die frage habe noch gröszere tragweite. er spreche ungern von groszen reformen, doch eine wichtige reform könne noch geleistet werden dadurch, dasz man in der geschichte die stoffe sichte und sich klar werde, welche periode verdiene ausführlich behandelt zu werden und welche minder. wir seien noch leidlich daran, aber a. 2888, was würde dann alles an geschichte zu bewältigen sein; die nachkommen würden es uns danken, dasz wir den stoff vereinfacht hätten. auch die vorgesetzte behörde beschäftige sich mit der frage. auf der zweiten rheinischen directorenversammlung sei die frage auf der tagesordnung gewesen, Kiesel habe ein schönes referat geliefert, es sei darüber gesprochen worden, allein in den paar stunden sei der gegenstand nicht zu erschöpfen, nicht einmal ein bestimmter weg zu betreten gewesen. dann sei die frage von der nächsten tagesordnung verschwunden, statt dasz das provinzialschulcollegium sie zum gegenstande der zweiten, dritten, vierten conferenz gemacht hätte. mit der tradition alles gleichmäszig zu behandeln müsse man brechen. es seien ein paar perioden, die ausgeschieden werden könnten. nicht aber dürfe die alte geschichte die kosten tragen. in dieser sei alles einfach, typisch, objectiv, von kühlem wissenschaftlichen charakter, dem tageskampf entrückt. wohl aber seien in der neuern geschichte die kriege Ludwigs XIV in einer halben oder in einer stunde kurz abzumachen, damit man breitern raum für die revolution, auch für die Napoleonischen kriege gewinne. vorzugsweise werde das mittelalter die kosten tragen müssen. dasselbe sei auszerordentlich schwierig; der lehrer selbst habe in der regel kein volles verständnis davon, ja auch die gelehrten selbst nicht, ohne die allereingehendsten studien. darum sollten die lehrbücher das mittelalter kürzen und auf so kleinen raum zusammendrängen, dasz es in einem halben jahr erledigt werden könne. Moldenhauer: zur these 5: die lehrpläne von 1882 schrieben eine übersicht über die hauptverkehrswege für die realgymnasien, aber nicht für die gymnasien vor; für diese aber sei solche vorschrift ebenso nötig. bei dem heutigen standpunkte der geographie sei es nicht länger möglich blosze namen anzugeben, bei Köln beispielsweise müsse gezeigt werden, wie es durch seine lage zu seiner bedeutung habe kommen können. solches geschähe jedenfalls vielfach nicht. Kocks: Moldenhauer mache die frühere zeit zu schlecht. vor 40 jahren sei schon

Digitized by Google

ebenso gut in das innere wesen der geographie eingeführt worden, wie jetzt. verkehrsverhältnisse, ackerbau, viehzucht, handel, industrie seien auch damals schon berücksichtigt worden. er könne nicht zugeben, dasz man bis jetzt so sinn- und verstandlos verfahren habe, wie Moldenhauer es mache. Zahn: er bitte seinen altersgenossen Kocks zu bedenken 'jugend hat keine tugend'. schon vom vorsitzenden sei dargethan worden, dasz es so schlimm vom thesensteller nicht gemeint sei, als es scheine. übrigens sehe er in der fünften und sechsten these nur beispiele zu den früheren. da sei eine beliebige weitere ausdehnung möglich. wer da wolle, könne in der biblischen geschichte z. b. aus der abneigung gottes gegen die königswahl für republicanische ideen propaganda machen; ein anderer könne an die poesie anknüpfen und das οὐκ ἀγαθὸν πολυκοιρανίη ... zum ausgangspunkt seiner politischen betrachtung nehmen. die thesen 4—6 seien passend herausgegriffene beispiele, böten aber allen anwesenden absolut nichts neues. die lesebücher hätten schon geeignete stoffe. er beantrage also den schlusz der debatte. Jäger: bei these 6 denke er an Kiesels wort, dasz das poetische gebiet von den realen verhältnissen frei bleiben müsse; die these sei in der that mislich; der zusatz 'cum grano salis' möchte wohl geboten sein. Moldenhauer: so dankbar er auch den belehrungen von Zahn und Kocks sei, so wünsche er seinen sechsten satz doch nicht ad acta gelegt. unsere lesebücher böten von volkswirtschaftlichem gar nichts, fast gar nichts oder nur auszerordentlich geringes; nun habe Mormeister in einer broschüre auf ein lesebuch von Wendt aufmerksam gemacht, wo sich aufsätze über natural- und mercantilsystem, über Smith, die englische kornbill usw. fänden. wenn Kiesel sage, lesebücher sollten stilistisch vervollkommnen, so hätten doch andere gesichtspunkte auch ihre berechtigung. Kiesel: da der schluszantrag schon von der versammlung angenommen sei, erübrige ihm noch dem thesensteller den dank derselben auszusprechen.

'Das Nibelungenlied im gymnasialen unterricht' hiesz der vortrag, welchen rector Becker (Düren, realprogymn.) übernommen hatte. der vortragende führte zunächst in eingehender weise aus, wie kein unterricht bis 1882 so verschiedenartig erteilt worden sei wie das deutsche, zeichnete dann insbesondere die phasen, welche die behandlung des mittelhochdeutschen auf den schulen durchgemacht habe, bis durch die lehrpläne von 1882 die kenntnis der mittelhochdeutschen grammatik und schriftwerke vollständig gestrichen und bestimmt worden sei, dasz statt dessen der schüler aus guten übersetzungen einen eindruck von der eigentümlichkeit der frühern classischen periode gewinnen möge. da es nun für den schüler in erster linie auf die kenntnis des Nibelungenliedes ankomme, so werfe er die frage auf, wie eine übersetzung des Nibelungenliedes beschaffen sein müsse, um der gedachten voraussetzung der unterrichtspläne zu genügen, unter welchen bedingungen man sie gut nennen könne. die ideale forderung, die übersetzung müsse auf den leser ungefähr denselben eindruck machen, wie seiner zeit das original auf die zeitgenossen, sei von vornherein natürlich unmöglich wegen der verschiedenheit der zeit- und culturverhältnisse. so lebhaft auch manches in unserer brust anklinge, so berühre doch wieder vieles andere uns fremdartig. wer aber all dies letztere verwischen und auf den ton unserer zeit herabstimmen wollte, würde der dichtung ans leben greifen und damit zugleich unsern schülern um so weniger dienen, weil diesen gerade ein gefühl davon beigebracht werden sollte, wie trotz aller verschiedenheit im äuszerlichen die grundstimmung, das ethos des volkes im wesentlichen sich unverändert erhalten habe, wenn es auch im einzelnen nicht an fortbildungen fehle. was dagegen den künstlerischen eindruck der dichtung anlange, so komme hierin jener idealen forderung ein gröszerer wert zu, ja dieselbe könne dem übersetzer eine art leitstern sein. aus ihr ergebe sich zunächst mit zweifelloser gewis-

Digitized by Google

heit der grundsatz, dasz die darstellung uns weder auf sprachlichem noch auf metrischem gebiet fremdartig berühren dürfe. eine neuhochdeutsche übersetzung müsse ebenso völlig neuhochdeutsch sein, wie das original mittelhochdeutsch sei, und nicht etwa altdeutsche brocken aus der zeit der völkerwanderung mit der sprache und metrik des 12n jahrhunderts verquickt darbieten. bezüglich der sprache sei dies jetzt ziemlich allgemein anerkannt. während noch der altmeister der übersetzer, Karl Simrock, viel echtes mittelhochdeutsch zugelassen habe, strebten jetzt die meisten neuern übersetzer nach echtem neuhochdeutsch. um so sonderbarer sei es, dasz uns in dieser neuhochdeutschen sprachform mittelhochdeutsche, auf ganz abgestorbenen principien beruhende metrik zugemutet werde. während 'sicher verschont' 'recken gewann' im neuhochdeutschen nicht anders als je mit zwei senkungen gelesen werden könne, mute Simrock uns zu, bei den wörtern sicher und recken auch je die zweite silbe in die hebung zu setzen. wenn sich nun auch die neuern bearbeiter mehr beschränkungen auferlegten und nur in zusammensetzungen und eigennamen die senkung ausfallen lieszen, wie in markgraf, Ortwein, so sei dies zwar eher erträglich, aber doch noch der neuern metrik zuwider. das fehlen der senkungen müsse in der übersetzung vermieden werden, wofern sie nicht einen unnatürlichen, gesuchten eindruck machen sollte. weiter sei es der regelhaftigkeit heutiger kunstform nicht gemäsz, wenn die übersetzer nach der weise des altdeutschen gedichtes beständig zwischen jamben und trochäen hin- und herschwankten; an zweisilbigen auftact seien wir durch die jambendramen unserer classiker gewöhnt, aber ein vers ganz ohne auftact erscheine wie ein mangel an kunst. durchaus zu verwerfen in neuhochdeutscher übersetzung sei endlich die vierte hebung der letzten halbzeile, die fast alle übersetzer als ein besonderes charakteristicum pietätsvoll festhielten; uns aber sei von den beiden formen des strophenabschlusses, die die ältere periode des mittelalters angewandt habe, gerade die, welche in der dehnung der letzten zeile um eine hebung bestehe, ganz und gar fremd geworden und mache auf uns einen ganz andern eindruck als auf unsere vorfahren; es werde darum auch niemand einfallen, in dieser echten Nibelungenstrophe zu dichten. da man somit wesentliches aufgeben müsse, sei es doppelt wünschenswert, das, was von kunstmitteln für uns verwendbar sei, zu erhalten, nemlich den gegensatz von klingender weise, d. h. der reimlosen halbzeile und stumpfem reim. für uns sei die ausschlieszlichkeit der stumpfen reime eine lästige fessel, und wo es nicht anders gehe, würde er lieber einen klingenden reim in den kauf nehmen als eine geschraubte wendung. stimme man diesen ausführungen bei, dann sei man dahin gelangt, wohin der competenteste richter in diesen dingen, Ludwig Uhland, auch gekommen sei: zur modernen Nibelungenstrophe, wie sie allen aus seinem graf Eberhard der rauschebart bekannt sei. — Wenn nun die erläuterungen unserer lehrpläne voraussetzten, dasz der schüler aus guten übersetzungen einen eindruck von der eigentümlichkeit der originale erhalten solle, so sei es nach dem gesagten klar, dasz dies von der rhythmischen schönheit der alten dichtersprache nicht gelten könne, diese müsse mit der alten sprachform rettungslos preisgegeben werden. dieser umstand aber sei von gröszerer bedeutung, als vielleicht mancher glauben möge. warum seien denn fast alle übersetzer so hartnäckig auf die alte form mit auslassung von senkungen usw. versessen? wahrlich, nicht zum vergnügen, sondern deshalb, weil im altdeutschen Nibelungenlied die metrisch rhythmische form mit dem inhalt oder wenigstens der darstellung so verwachsen sei, dasz wer dem neuhochdeutschen zu liebe jene form verlasse, entweder auch in der darstellung vielfach abweichen müsse oder notwendig holprig und gezwungen werde, wenn er anders dem original nahe bleiben wolle. diese thatsache würde man im einzelnen leicht nachweisen können. die übersetzer selbst klagten darüber

Digitized by Google

und Gust. Freytag habe es ausgesprochen, dasz die künstlichen verse eines modernen dichters, Oehlenschlägers oder Tegners, nachzubilden eine kleinigkeit sei, eine umdichtung der Nibelungennot oder der Kudrun das original nie auch nur annähernd ersetzen könne. nach einer nachprüfung von sechs übersetzungen schliesze er sich diesem urteil an: wo im alten gedichte rhythmische kunst, schlichtheit und oft anziehende naivetät hersche, zeige sich in den bearbeitungen an allen ecken und enden gequältheit, zwang, vielfach holprigkeit der verse. aber damit sei es noch nicht genug. noch einen andern übelstand hätten neuhochdeutsche übersetzungen, wenn sie treu seien, im gefolge: sie legten schonungslos auch die wirklichen schwächen des originals blosz und verführten uns durch die form unserer heutigen sprache sie auch mit dem maszstab zu messen, den wir an die neudeutschen classiker zu legen gewohnt seien. es sei keine frage, dasz das Nibelungenlied in vielen teilen nicht auf der höhe mittelalterlicher erzählungskunst sei, dasz es vielfach noch auf einer kindlichen stufe stehe. lese man nun das gedicht im original, so versetze uns der ungewohnte, aber traulich schöne klang der worte in alte zeit zurück, die mängel der darstellung, wenn wir überhaupt darauf achteten, erschienen als selbstverständliche beigabe einer frühern bildungsstufe. zwar büsze der groszartige zug der sage auch im neuhochdeutschen seine wirkung nicht ein, aber wir vermiszten in der modernen form die farbenfülle, den glanz der ausgebildeten dichtersprache, den ideenreichtum und die harmonische formgebung, wie wir sie an den werken unserer classiker gewohnt seien. so bleibe wahr, was Jakob Grimm längst gesagt habe: diese ausdrücke einer kindlichen sprache erlauben schlechthin keine übertragung in die ausgebildete; ihr höchster reiz würde verloren gehen. was aber sei unter solchen verhältnissen zu thun? die antwort sei sehr schwierig. am besten scheine es noch zu sein, wenn man zunächst eine übersetzung nehme, die weder in der form noch in der darstellung so sclavisch sich an das original binde und dafür unserem heutigen geschmack leidlich zusage, also etwa die bearbeitung von Engelmann. nachdem dann irgend einer der bedeutenderen gesänge neuhochdeutsch gelesen und besprochen sei, solle der lehrer den schülern auch ein stück vom original vorlesen und erläutern, um ihnen von der klangschönheit, dem rhythmischen reiz und der naivetät desselben einen eindruck zu verschaffen. so flüchtig ein solcher eindruck auch sein würde, so wäre er doch geeignet, einen gewissen respect für die alte dichtung einzuflöszen und den reiz, dieselbe genauer kennen zu lernen, in dem schüler wachzurufen. allein sollte es ihm wirklich verwehrt sein, in aller bescheidenheit bedenken zur sprache zu bringen und vorschlägen, die besserung versprächen, ausdruck zu geben? nachdem durch die lehrpläne von 1882 der grammatische unterricht im deutschen stark in den vordergrund gerückt sei, berücksichtigten unsere neueren grammatiken nicht mehr blosz die sogenannte sprache der gebildeten, sondern auch die mundarten, indem sie wenigstens die richtige stellung zu denselben der heranwachsenden jugend zu vermitteln strebten. die grammatiken wollten weiter nicht die sprache willkürlich meistern, sondern auch in ihren scheinbar regelwidrigen bildungen verstehen lehren. wie sehr aber durch diese beiden gesichtspunkte die grammatiken genötigt würden, immer und immer wieder auf die ältere sprache, also das mittelhochdeutsche, zurückzugreifen, zeige die schulgrammatik von Wilmanns, wo sich solche beziehungen von vorn bis hinten fänden, nicht aus irgendwelchem antiquarischen interesse, sondern weil die alte sprache noch heute fortlebe in ihren wirkungen, ja oft noch in der form, so in den mundarten, in volksliedern, sprüchwörtern und formelhaften wendungen, die Luthersche bibel nicht zu vergessen. beispiele böten sich ja unzählige dar. sollte die deutsche jugend wirklich glauben dürfen, dasz die mundarten des volkes nichts als rohe verderbnis des hochdeutschen seien? dasz in 'wie die alten

sungen' oder 'so dir geschenkt ein röslein was' die betreffenden formen blosz des reimes willen willkürlich gebildet seien? er stimme demnach vollständig den ausführungen des prov.-schulrats Münch bei, der die kenntnis des werdens oder gewordenseins als ein treffliches mittel zur begründung der anhänglichkeit an die muttersprache bezeichne. wie aber sei es möglich zu machen, dasz der schüler alle diese wissenswerten einzelheiten behalte? müsse man denselben nicht einen festen rückhalt geben? gewis. Münch schlage deshalb vor, an einem stück aus Freidank oder an einem gesang des Nibelungenliedes dem schüler eine anschauung von der dichtersprache zu geben. der vorschlag sei gewis gut. wenn man aber so weit gehe, dann dürfe man auch fragen: warum nicht einen schritt weiter? wenn einmal an einem gesang die sprachliche schwierigkeit des Nibelungenliedes überwunden sei, könne man auch gleich weiter lesen. da nach dem gesagten es einerseits um der vollen wirkung der dichtung willen ebenso wie zum abschlusz der grammatischen belehrung hocherwünscht sei, zum betrieb der mittelhochdeutschen grammatik und des Nibelungenliedes zurückzukehren, und da anderseits die lehrpläne selbst hervorhöben, 'in der regel' sei man beim mittelhochdeutschen unterricht gescheitert, also die erzielung der unerläszlichen sicherheit doch nicht ganz verneinten, so möchte es gestattet sein, den vorschlag zu einem neuen versuch zu machen. dabei frage es sich zunächst, wie viel zeit für das mittelhochdeutsche gewährt werden könne, selbstverständlich ohne vermehrung der deutschen stunden. in dieser beziehung nehme er den vorschlag des referenten der sächsischen directorenconferenz von 1880 auf, die mittelhochdeutsche lectüre auf das wintersemester der obersecunda und hier auf die Nibelungen zu beschränken, in prima aber bei besprechung der älteren litteratur die charaktervollsten lieder Walthers und vielleicht sonst geeignete stellen anderer dichter im original zu lesen; bei diesem vorschlage sei man nemlich nicht genötigt, die neuhochdeutsche lectüre in obersecunda ganz zu unterbrechen. rechne man einige stunden für besprechung der aufsätze ab, so habe man in obersecunda 45 bis 48 stunden zur verfügung. freilich könne man in 24 stunden in einer übersetzung viel mehr lesen als in 48 stunden im original, doch sei anderseits nicht zu vergessen, dasz 400 strophen der alten dichtung unvergleichlich packender wirkten, als 1000 der übersetzung. dazu komme noch die grosze bedeutung, welche dieser unterricht für die deutsche grammatik haben werde. man pflege in den vollanstalten sechs bis acht gröszere classische werke zu lesen; lasse man nur eins derselben fallen, so brauche man keine andere seite des deutschen unterrichts irgendwie zu beschränken. die lectüre Walthers in prima aber würde nicht mehr zeit in anspruch nehmen, als man jetzt für die übersetzungen brauche, die oft genug noch der sinneserklärung bedürftig seien. wenn man ihm entgegenhalte, dasz dem mittelhochdeutschen unterricht immer grosze gefahren, nemlich oberflächlichkeit und raten, drohten, so gebe er zu, dasz es in der that schwer sei, diesen gefahren zu entgehen, wenn man nicht vor dem beginn der lectüre eine feste grammatische grundlage schaffe. man könne sich zwar auch in das Nibelungenlied hineinraten, aber diese methode koste nicht weniger zeit, nötige beständig zu störender unterbrechung der lectüre und befriedige, soweit seine persönliche erfahrung reiche, nicht; die nebel, welche an dem grammatischen wissen der schüler hiengen, lieszen sich dabei nur für kurze zeit vertreiben. sicherer scheine es ihm, vorher eine grammatische basis zu schaffen; dabei könne man auch die beziehungen zur neuhochdeutschen grammatik besser und planmäsziger beachten. übrigens gehe an der hand eines knappen und klaren leitfadens dieser unterricht wunderbar rasch und unter dem grösten interesse der schüler vor sich, weil ja überall verdunkelte vorstellungen in denselben aufwachten; er denke an sechs bis acht stunden; der neuhochdeutschen grammatik wegen könnte man noch einige stunden zu-

Digitized by Google

geben. von jener übeln ratemethode könne man dann aber nicht mehr sprechen; es bleibe dann nur jenes gesunde masz von divination übrig, welches kein unterricht entbehren könne, falls er nicht eine geistige wüstenfahrt werden solle. notwendig sei nur die sichere grammatische basis; aber auch die mittelhochdeutsche metrik und aussprache möge man consequent beachten, damit der eigentümliche eindruck rein zum vorschein komme. dasz die erreichung des zieles in der angegebenen zeit ohne besondere didactische künste möglich sei, das sei die überzeugung, die er zum schlusse nachdrücklich ausspreche. wohl kenne er genug stoffe, deren gedankengehalt tiefer, deren kunstform vollendeter, deren wert für die gesamtbildung gröszer sei, aber abgesehen von der preuszischen geschichte kenne er keinen, an dem man jugendliche begeisterung für deutsches empfinden und deutsche kraft ohne chauvinistische beimischung kräftiger entwickeln könnte, als am mittelhochdeutschen Nibelungenlied. darum halte er es für eine förderung der nationalen erziehung, wenn es uns wieder möglich werde, die alte märe in ihrer ursprünglichen gestalt und daneben den heldendichter Walther unsern schülern vorzuführen, eingedenk des dichterwortes:

> Wohl dem, der seiner väter gern gedenkt,
> der froh von ihren thaten, ihrer grösze
> den hörer unterhält und still sich freuend
> ans ende dieser schönen reihe sich
> geschlossen sieht.

An diesen vortrag, der von der versammlung äuszerst beifällig aufgenommen wurde, schlosz sich nur eine kurze weitere besprechung, in der namentlich Jäger für die deutsche jugend die wahren Nibelungen in der gestalt, wie sie gott habe wachsen lassen, anstatt der angestrichenen, gefirniszten, wie man sie in der übersetzung ihr darbiete, zurückforderte. die modernisierung sei nur ein notbehelf für solche, deren vorbildung nicht weit genug reiche. da eine übersetzung, wie eben gesagt, die schäden und mängel der aus der frühzeit unseres volkes stammenden dichtung in grelle beleuchtung rücke und stelle, so sei eine solche für den schüler fast eine entweihung des originals; der naive schmelz, überhaupt alles, was uns aus der alten zeit poetisch anwehe, weil es nicht moderne wirklichkeit sei, gehe verloren. die befürchtung, dasz der schüler durch allerlei analogien zu falschem geführt, zum raten verleitet werden möchte, sei nicht ganz unbegründet. allein das raten sei hier weniger schlimm als auf jedem andern gebiet; auch seien die analogien, die sich dem schüler böten, nicht mit notwendigkeit falsch und gerade im mittelhochdeutschen führe das raten nicht immer zum falschen. er selbst möchte den tiefen eindruck von dem Nibelungenliede, wie überhaupt der alten litteratur, trotz aller irrtümer nicht für die beste übersetzung, für die beste analyse des kunstwerkes hingeben. wie helfe man sich unter den jetzigen verhältnissen, um sich so gut als möglich herauszuziehen? die vorschläge von Becker und Münch hätten wir gehört; er thue einen weitern: man solle sich nicht zufrieden geben, bis man das mittelhochdeutsche, soweit es nötig sei, den gymnasien zurückgegeben habe. wir hätten vorhin vernommen, dasz die geschichte bis 1871 manchmal, aus not an zeit vielleicht, nur auf dem programm stehe. wir sollten Nibelungen, Walther von der Vogelweide in ihrer eignen sprache, ob nun diese mittelhochdeutsch oder wie sonst immer genannt werde, lesen. er freue sich gelegenheit zu haben, es auszusprechen, dasz man sich selbst und den schülern, die doch die Odyssee im original läsen, ein recht nehme, wenn man sie hindere unser nationalepos in seiner ursprache zu lesen. gymnasiall. Gloël (Wesel): so sehr auch er das mittelhochdeutsche schätze und liebe, sei er doch anderer meinung. sollten wir bei nur zwei stunden deutsch in der woche wirklich mittelhochdeutsch treiben? er frage, worauf es bei dem unterricht ankomme, und antworte gleich, auf den zusammenhang und darauf, dasz der schüler

Digitized by Google

den ganzen inhalt kennen lerne. so lange dem deutschen zwei stunden zugewiesen seien, müsse man sich mit den jetzigen zuständen begnügen und sich darauf beschränken, mittelhochdeutsche verse vorzulesen. Zahn: er würde es für groszen schaden halten, wenn die schule zum mittelhochdeutschen unterricht zurückkehre. auch ohne diesen lerne der schüler das lied so kennen, dasz es ganz und gar vor ihm stehe. bei solchem ansturm bleibe für griechisch und latein nichts übrig. Becker: er setze voraus, dasz der schüler den ganzen zusammenhang des liedes kennen lerne, etwa aus Vilmar; es sei erfahrung, dasz mancher, der den anfang des mittelhochdeutschen liedes gelesen habe, es später ganz durchstudiert habe. Jäger: als er ein 16jähriger gewesen sei, habe ein classischer philologe, Karl Ludwig Roth, der berühmte pädagoge, den deutschen unterricht, zwei stunden die woche, erteilt; benutzt worden sei dabei das lesebuch von Wackernagel mit den nach jahrhunderten geordneten sprachproben. Roth habe den unterricht eröffnet mit dem bekenntnis, er habe keine gelehrten studien über das deutsche altertum gemacht. man habe dann proben aus dem 15n jahrhundert, weiter solche aus dem 14n vorgenommen und sich so ganz auf naturalistische weise in die mittelhochdeutsche sprache rückwärts schreitend hineingelesen. man sei zum Nibelungenlied gekommen, als der plan geändert worden sei; aber da man in der schule nicht weiter gelesen habe, hätten sie ihrer 40 fast sämtlich die Nibelungen zu hause gelesen, sich zusammenschleppend, was an material darüber zu finden gewesen sei.

Trotzdem die für die sitzung in aussicht genommene zeit nahezu vorüber war und damit die behandlung des 3n punktes der tagesordnung 'einige bemerkungen zum capitel: schule und elternhaus' ausgeschlossen war, wünschte die versammlung einmütig wenigstens eine skizze des gegenstandes zu bekommen. Jäger legte eine skizze vor: wer das verhältnis von schule und elternhaus fruchtbar behandeln wolle, müsse aus dem abstracten heraustreten. das eine elternhaus sei so, das andere so, es gebe nur verschiedene elternhäuser, die man allerdings sortieren könne, aber wenn man von dem elternhaus in abstracto spreche, verbaue man sich den weg zu einem practischen ergebnis. wo auch in der pädagogischen litteratur von elternhaus die rede sei, da sei es mehr phraseologisch als mit eingehen auf die wirklichkeit besprochen. concrete fassung sei geboten. vom gymnasium könne man wohl abstract sprechen, weil alle gymnasien, auf gleichen einrichtungen aufgebaut, sich untereinander glichen. weiter: die kraft der erziehung des elternhauses bestehe in dem individuellen, in dem eingehen auf die sonderart des kindes, die kraft der schule liege aber nicht in diesem individuellen, sondern darin, dasz sie alle kinder, reich und arm, vornehm und gering, an gleiche ordnung und gesetze gewöhne, also gleichmäszig erziehe. dann müsse man front machen gegen die reformphrase, als ob der lehrer fähig und verpflichtet sei, die individualität von seinen 40 sextanern aufs genaueste zu kennen und zu pflegen. es sei noch abzugrenzen, wieweit der lehrer im stande sei, die individualität der einzelnen zu beobachten und entsprechend in der schule zu behandeln. ferner sei wichtig der satz, dasz unsere pädagogischen erörterungen meist von dem gedanken ausgiengen, dasz diejenigen menschen, die vater oder mutter seien, die ein elternhaus bilden, direct eigentlich von selbst schon tugendhaft und etwas gutes seien; weil das verhältnis von eltern zu kindern ein so heiliges sei, berühre man die misstände nicht, obwohl gerade das verhältnis des vaters oder der mutter zu den kindern mit vielen fehlern und schwächen behaftet sei. naturgemäsz entwickele sich daraus eine reihe von irrtümern. nicht als ob unserer nation nicht ein genügender ernst der erziehung innewohne, im gegenteil. wir könnten das thema also fruchtbar nur dann behandeln, wenn wir uns bewust blieben, wie häufig elternhäuser in mangelhafter verfassung seien. selbst da, wo der beste wille vorhanden sei, trete manchmal schwäche hervor. ein wei-

Digitized by Google

terer punkt, der auszuführen sein würde, sei der verkehr von eltern und lehrern, z. b. das verhalten von vater oder mutter, wenn sie den sohn für die sexta präsentierten; weiter: welche fehler der überschätzung, welche der unterschätzung vorkämen. viele eltern zeigten zu wenig interesse für den schulunterricht, zuweilen sei das umgekehrte der fall, dasz eltern zu viel und dabei regelloses interesse zeigten und in die arbeit der schule dilettantisch eingriffen. häufig komme es vor, dasz eltern, die die erziehung ernst nähmen, doppelt straften: der von den lehrern gestrafte schüler werde zu hause, wenn die benachrichtigung darüber einlaufe, noch einmal gezüchtigt. dies würde uns auf das institut der strafzettel, auf die formen, wie man eltern benachrichtigen solle und anderes führen. weitere besprechung verdiene die versetzungszeit, die zeit, wo die situation der eltern am gefährlichsten sei, der privatunterricht, der dann gesucht werde, das verhalten, wenn ein schüler die anstalt verlassen oder länger bleiben solle, und manches andere. mit diesen lose aneinander gereihten bemerkungen habe er bei der kürze der zeit nur eine skizze geben können; es würde ihn sehr freuen, wenn ein anderer den grundgedanken aufgreifen und ausführen wolle. Kiesel: indem er dem allgemeinen wunsche ausdruck verleihe, der gegenstand möchte von demselben redner auf der nächsten versammlung in ausführlicherer weise behandelt werden, schliesze er die diesmaligen verhandlungen.

Zu erwähnen bleibt nur noch, dasz an stelle der satzungsgemäsz aus dem vorstande ausscheidenden herren, des prof. Crecelius (Elberfeld, gymn.) und des rectors a. d. Götz (Neuwied), die herren Jäger und Zahn gewählt worden sind. wie stets schlosz sich ein gemeinsames mahl an die verhandlungen an.

KÖLN. FERD. STEIN.

19.

PERSONALNOTIZEN.

Ernennungen, beförderungen, versetzungen, auszeichnungen.

Dieck, dr., oberlehrer am gymn. in Wilhelmshaven, zum director des domgymn. in Verden ernannt.

Heiner, Wilhelm, oberlehrer am realgymn. in Essen, als 'professor' prädiciert.

Hintzmann, dr., oberlehrer am realgymn. in Magdeburg, zum rector der höh. bürgerschule daselbst ernannt.

Masberg, oberlehrer an der höh. bürgerschule in Düsseldorf, als 'professor' prädiciert.

Menge, dr., oberlehrer am kaiser-Karls-gymn. in Aachen, zum rector des progymn. in Boppard ernannt.

Gestorben:

Boxberger, Robert, dr., em. oberlehrer, als litterarhistoriker bekannt, ende märz, 54 jahr alt, zu stadt Sulza.

Caspari, August, prof., schulrat, dir. em. des realgymn. in Chemnitz, am 29 märz.

Gebauer, Gustav Adolf, dr. prof., conrector em. des gymn. in Zwickau, am 20 märz.

Zahn, Franz Ludwig, em. seminardirector, auf seinem gute Fild bei Mörs, am 20 märz.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

20.
DIE CASUS UND DIE PRÄPOSITIONEN.

Die casus und die präpositionen gehören beide zu den geberdenartigen elementen oder bestandteilen der sprache. wir nennen geberdenartig alles dasjenige an der sprache, was in gestalt eines bloszen zeichens für einen bestimmten begriff oder ein allgemeines logisch syntaktisches verhältnis functioniert. das wort oder die lautgruppe, welche einen sonstigen gewöhnlichen oder regelmäszigen begriff für uns anzeigt oder vertritt, ist allerdings auch ein durch gewohnheit oder zufall festgestelltes conventionelles zeichen für denselben. von allen diesen gewöhnlichen worten oder begriffen aber unterscheiden sich die geberdenartigen bestandteile der sprache dadurch, dasz es immer bestimmte allgemeine und regelmäszig wiederkehrende oder sogenannte formale kategorien und verhältnisbestimmungen des denkens sind, welche sie in sich vertreten. der ganze allgemeine oder formale organismus der sprache beruht an sich auf einem system derartiger zeichen oder geberden. alle flexionen der worte sind geberden, welche gleichsam von ihnen selbst zur bezeichnung gewisser allgemeiner stellungen und verhältnisse ausgestreckt und gemacht werden. ebenso sind der accent und die wortstellung geberdenartige zeichen oder mittel der sprache, um die gewichtsverhältnisse der silben des wortes und der glieder des satzes hervorzuheben und anzuzeigen. alles dieses gehört an sich nicht zu dem sonstigen gewöhnlichen und wechselnden materiellen oder logischen inhalt des denkens, sondern bildet einen allgemeinen und feststehenden rahmen, in welchen die einzelnen begriffe immer nur wie andere und abwechselnde bilder eingeschoben werden. diese ganze geberdensprache in der rede aber hat auch immer einen bestimmten geistigen oder logischen charakter und wert. flexion, accent und

wortstellung sind immer die drei allgemeinen formalen hauptmittel zur bezeichnung der ganzen ordnungen und verhältnisse des denkens in der rede. das leben der sprache ist fortwährend erfüllt von geberden und es hat dieses element oft auch noch eine weitere ausdehnung als es zunächst für uns scheint.

Die sprache hat zunächst die doppelte flectierende wortclasse des nomen und des verbum erschaffen, aus deren vereinigung aller satz oder alle geordnete rede entspringt. eine jede dieser wortclassen ist ausgerüstet mit einem apparat von flexionen oder allgemeinen geberdenartigen zeichen der modification ihrer stellung in der rede. jeder satz oder jeder λόγος der sprache kann an sich nur bestehen aus der verbindung eines substantivischen subjectes mit einem verbalen prädicat, und es ist philologisch genommen streng daran festzuhalten, dasz alle sonstigen formen oder erweiterungen des satzes nur auf diese einfache grundform desselben zurückgeführt werden müssen. eine erweiterung dieser grundform aber tritt zuerst insbesondere ein durch die casus, inwiefern hierdurch mehrere substantivbegriffe zugleich in verschiedener weise an einer und derselben verbalen handlung oder beziehung anteil haben können. was aber die erklärung oder den ursprung der casus betrifft, so läszt uns hierbei die neuere historische etymologie so gut wie vollständig im stich. es ist kaum irgendwie mit bestimmtheit auszumachen, welches die reine oder ursprüngliche bedeutung der casuszeichen gewesen sei. man hat sich statt der frühern localen lehre mehr für einen allgemein pronominalen bedeutungswert derselben entschieden. auf alle fälle aber wird auch hierdurch nicht erklärt, wie sich ein solches zeichen in die gegenwärtig von ihm in der sprache eingenommene function oder bedeutung hineingefunden habe. diese ganze frage ist insofern überhaupt nicht von etymologischer oder linguistischer, sondern nur von rein und eigentlich philologischer natur. die aufgabe ist die, zu wissen oder zu sagen, was eine casusform in dem gegenwärtigen oder lebendigen gebrauche der sprache anzeigt oder bedeutet, während auf das blosze sinnliche zeichen derselben zuletzt nichts ankommt. der philolog musz sich hierbei und in allen andern ähnlichen dingen selbst helfen und darf sich nicht auf die unsichere und schwankende hilfe jener seiner sinnlichen schwesterwissenschaft von der sprache verlassen. für den philologen ist das sinnliche wort- oder lautelement einfach ein gegebenes und historisch festgestelltes zeichen, mit dem sich durch convention oder gewohnheit ein bestimmter inhalt oder eine geistige bedeutung verbindet. nicht wie und wo diese ganze sinnliche münze der sprache geprägt worden sei, sondern nur welches der wert oder gehalt sei, für den sie jetzt in der rede ausgegeben wird, kann für ihn ein interesse besitzen. das ganze sinnliche oder glottische element der sprache bildet ein abgesondertes und selbständiges feld des forschens für sich, neben welchem der charakter der philologie durchaus in seiner unabhängigkeit und eigenart aufrecht erhalten werden musz.

Digitized by Google

Wir sehen auf der andern seite auch in jeder sogenannten psychologischen erklärungsweise der sprache und ihrer erscheinungen einen abweg oder eine falsche und ziellose richtung des gegenwärtigen forschens. wie der menschliche geist es überhaupt fertig gebracht hat die sprache zu erschaffen, dieses wird durch keinen grübelnden scharfsinn jemals genau nachgewiesen und dargelegt werden können. das actuelle dieses psychischen vorganges etwa mit hilfe der Herbartschen oder einer andern seelenlehre erklären zu wollen, ist ein schlechthin unmögliches und verfehltes beginnen. man kann im menschlichen geist ebenso wenig wie in der natur das gras wachsen hören wollen, sondern musz sich begnügen mit den vorliegenden früchten oder producten alles wirklichen werdens. der philolog musz es durchaus vermeiden, sich in die unsichern tiefen der erkünstelten psychologischen speculation zu versenken, da er es nur mit dem begreifen der gegebenen erscheinungen der sprache rein als solcher zu thun hat. es ist aber überall auch gar nicht wahr, dasz der menschliche geist ganz allein und als solcher der urheber und schöpfer der sprache sei, sondern es liegt allem leben der sprache zunächst und vor allem ein aufnehmender und erkennender anschlusz an die gegebene wirklichkeit oder die welt der äuszern sachen zum grunde. die sprache ist so wie die kunst und die wissenschaft zuerst und insbesondere ein bild der welt oder eine nachahmende darstellung des auszer uns gegebenen im innern des menschlichen geistes. die einzelnen grammatischen wortclassen schlieszen sich unmittelbar an an die allgemeinen elemente, beschaffenheiten oder kategorien der wirklichen welt. die sprache unterscheidet insbesondere immer im substantiv und verbum die beiden kategorien des dinges als solchen und der an ihm hervortretenden zeitlichen erscheinung oder inhärenz. alles dieses ist nur von auszen her oder analytisch durch den sprachgeist aufgenommen und abgeleitet worden. es war eine ganz falsche und unhaltbare meinung der frühern rationalen grammatik oder philologie, dasz der menschliche geist gleichsam a priori in den allgemeinen kategorien der logik ein bestimmtes feststehendes system von auffassungsformen alles wirklichen mit hinzugebracht haben sollte, von denen auch die grammatischen formen oder sprachkategorien nur eine art von abdruck zu sein schienen. das einzige, was der geist an sich besitzt, ist nur das vermögen der unterscheidung des gegebenen in seine eignen allgemeinen sphären, bestandteile oder kategorien. alles sprachliche hat an sich nur einen objectiven oder auszer uns liegenden grund, inhalt oder ursprung gehabt. man musz die welt ansehen, wie sie ist, um die sprache in ihrer innern ordnung und einrichtung zu begreifen. der subjective factor oder der geist als solcher ist in seinem ganzen schaffen überall bestimmt gewesen durch die allgemeine natur der wirklichkeit, der er sich gegenüber befunden hat.

Die ganze erklärung der casus ist an sich eine sehr einfache, wenn man sich nur von allen unnatürlichen und erkünstelten

Digitized by Google

schwierigkeiten hierbei befreit. der einzige casus, welcher überhaupt gar keiner erklärung bedarf, ist der nominativ, weil dieser der ausdruck der allgemeinen und natürlichen stellung des substantivbegriffes als des subjectes oder des ausgangspunktes der handlung im satze ist. auf diese grundform müssen an sich auch alle andern abgeleiteten oder irgend ein modificiertes verhältnis ausdrückenden casus zurückgeführt werden. zu jedem substantivbegriff im satze gehört an sich immer ein seine stellung oder beziehung zu den andern redeteilen ausdrückendes verbales prädicat hinzu. ist aber dieses prädicat von einer ganz allgemeinen oder formalen natur, so kann dasselbe auch ausfallen und es nimmt nunmehr der substantivbegriff in einem bestimmten casus gleichsam eine diese leere stelle vertretende und anzeigende miene oder geberde an. was hierbei das casuszeichen an sich vielleicht gewesen sei oder bedeutet habe, ist für die sache selbst vollkommen indifferent. der sprachgeist legt mit innerer freiheit oder willkür irgend einem unbestimmten pronominalzeichen eine weitere conventionelle bedeutung bei oder drückt dasselbe zu einer geberdenartigen vertretung einer gewissen allgemeinen grammatischen stellung oder situation des substantivs im satze empor. die casus entstehen rein aus einem innern oder syntaktischen bedürfnis der sprache nach erweiterung des einfachen satzes heraus und es wird das lautelement hierzu nur in einer freien und willkürlichen weise benutzt. das bedürfnis nach den casusformen ist an sich im denken da und es sind dieselben allein hieraus und nicht aus dem bloszen sinnlichen lautelement als solchem abzuleiten und zu erklären.

Das system der gewöhnlichen oder regelmäszigen syntaktischen casus besteht aus den vier formen des nominativ, genetiv, dativ und accusativ. unter ihnen vertritt der accusativ die allgemeine stellung oder kategorie des grammatischen objects, d. i. desjenigen begriffes, auf welchen die von dem subject ausgehende handlung hingeht oder sich als auf ihren endpunkt bezieht. wir nennen den accusativ ungeschickt den anklagefall, während er nach der ursprünglichen bezeichnung, πτῶσις αἰτιατική, eigentlich der fall der die handlung bestimmenden und zu sich heranziehenden end- oder zweckursache ist. dieses war ganz im sinne und der auffassungsweise des Aristoteles gedacht, während wir ihn einfacher und richtiger als den fall oder die vertretung des objectes oder gegenständlichen zielpunktes einer handlung bezeichnen dürfen. der accusativ ist insofern immer als das subject oder der träger einer zu ihm hingehenden, aufnehmenden oder passiven thätigkeitsbeziehung zu denken. in dem satze z. b.: 'A schlägt den B' ist an sich immer zugleich der aufgehobene passivische satz: 'B wird geschlagen' enthalten. die sprache läszt hier dieses passivische prädicat fallen und bezeichnet durch den casus die allgemeine aufnehmende oder passivische stellung des substantivs zum verbum oder zur handlung des satzes. an und für sich ist also auch der accusativ immer als der nominativ oder subjects-

Digitized by Google

casus einer andern aufgehobenen und unter verlust ihres verbalen prädicates in den gegenwärtigen satz hereingezogenen passivischen aussage oder beziehung zu denken.

Die sprache hat sodann als eine weitere ergänzung den genetiv oder den sogenannten ursprungsfall erschaffen. diese bezeichnung ist darum nicht streng richtig oder zutreffend, weil die kategorie des ursprungs einer handlung an und für sich immer nur durch den nominativ oder subjectscasus vertreten wird. der genetiv hat ebenso wie der dativ immer nur in einer entfernteren oder mittelbaren weise an der handlung des satzes anteil und es bilden diese überhaupt die gruppe der beiden nebencasus, welche sich in zweiter linie an die beiden an der handlung des satzes direct beteiligten hauptcasus, den nominativ und accusativ, anschlieszen. der genetiv tritt an sich zunächst immer in begleitung oder im gefolge eines andern substantivbegriffes auf, welcher sich zu ihm in einem bestimmten verhältnisse der abhängigkeit oder zugehörigkeit zu befinden scheint. in den worten: 'das dach des hauses' zieht der begriff des daches den des hauses als eine weitere ergänzende nebenbestimmung mit in den satz herein. dieses verhältnis darf an sich überall so aufgefaszt werden, dasz der zweite oder hereingezogene begriff den erstern in der eigenschaft eines teiles oder einer zugehörigen dependenz mit in sich enthält, z. b. hier: 'das haus hat das dach.' der gegenwärtige genetiv ist also an sich immer zu denken als das subject einer sich auf jenen andern begriff erstreckenden allgemeinen verbalen beziehung des habens, einschlieszens oder in sich enthaltens. es vertritt also auch hier der casus an sich immer ein zu supponierendes ausgefallenes verbales prädicat an einem substantivischen subject.

Ganz analog aber ist auch die erklärung der natur und stellung des dativ. dieser bezeichnet oder vertritt an sich immer ein zweites oder entfernteres object der beziehung des satzes nächst dem ersten oder näheren des accusativ. kein verbalbegriff wird an sich direct oder unmittelbar mit dem dativ, sondern nur unter dem zwischentreten oder stillschweigenden hinzudenken eines accusativ construiert, z. b. invidere alicui, wo an sich immer aliquid zu supplieren ist. das nächste oder unmittelbare object, der accusativ, wird also hierbei immer auf das zweite oder entferntere object, den dativ, hingeschoben und mit diesem vereinigt, so dasz sich hieraus die an sich nicht unpassende bezeichnung des gebefalles erklärt. der erfolg einer solchen handlung ist also immer der, dasz der jetzt im dativ stehende begriff den auf ihn zugeschobenen oder mit ihm vereinigten accusativ enthält, einschlieszt oder besitzt. A gibt das ding dem B; jetzt also hat B das ding. auch beim dativ also ist ebenso wie beim genetiv ein solches ausgefallenes allgemeines prädicat der beziehung des habens auf den mit ihm verbundenen andern begriff zu supplieren, nur dasz dieses verhältnis nicht wie dort als ein an sich schon bestehendes, sondern als ein erst durch die handlung oder das geschehen des gegenwärtigen satzes herbeigeführtes erscheint. der genetiv ist an sich

Digitized by Google

immer ein begriff, der einen andern begriff mit in sich einschlieszt, hat oder enthält, der dativ aber ein solcher, dem jetzt ein anderer begriff gegeben oder zugeschoben wird, so dasz er ihn mit in sich einschlieszt oder enthält. der genetiv steht gleichsam an sich schon hinter dem andern begriffe, der ihn jetzt mit in den satz hereinzieht, während der dativ hinter dem nächsten object, dem accusativ, steht und diesen jetzt als ein zu ihm gehörendes eigentum empfängt. der begriff des habens aber ist an sich der einfachste verbale ausdruck dieses doppelten verhältnisses. der accusativ ist ein begriff, der jetzt eine vom subject ausgehende beziehung aufnimmt oder empfängt, der genetiv ein begriff, der einen andern substantivbegriff mit in sich einschlieszt und enthält oder durch eine objectsbeziehung des habens mit ihm verbunden ist, der dativ aber ein begriff, dem jetzt ein anderer substantivbegriff gegeben wird, so dasz er mit diesem in der gleichen weise durch eine objectsbeziehung des habens verbunden ist. es sind dieses die vier regelmäszigen syntaktischen casus, deren die sprache bedarf. der nominativ steht am anfang, der accusativ am ende der bewegung des einfachen satzes, während der genetiv als ein zweiter begleitender oder entfernterer nebencasus der stellung des subjectes, der dativ aber als ein solcher derjenigen des objectes erscheint. alle diese andern casus auszer dem nominativ sind also an sich zu denken als die subjectscasus eines anderweiten sich mit ihnen verbindenden allgemeinen oder formal grammatischen verbalen prädicates, der accusativ des einfachen leidens, aufnehmens oder passivischen empfangens, der genetiv des bereits bestehenden und der dativ des durch die jetzige handlung erst herbeigeführten habens, besitzens oder enthaltens eines andern begriffes. alle diese ausgefallenen prädicate aber werden durch die willkürlich gestempelten geberdenartigen zeichen der casus an den substantiven vertreten. die sprache bedarf dieser formen und greift nach einem sich gerade darbietenden lautlichen element oder mittel, welches also nur conventionell, nicht aber innerlich notwendig sich in diese function oder bedeutung hineingefunden hat.

Die meinung oder vorstellung von einer ursprünglich localen bedeutung der casus hat sich zunächst immer an die verbindung derselben mit den präpositionen angeschlossen. die bedeutung oder function von diesen ist allerdings im allgemeinen immer von einer localen beschaffenheit oder natur. jede präposition sucht sich in der regel auch einen bestimmten casus heraus, mit dem sie sich vermöge ihres localen charakters zu verbinden pflegt. nichtsdestoweniger sind die casus doch an sich von rein syntaktischer und nicht von eigentlich oder unmittelbar localer natur. der casus wird im satze gesetzt auch ohne die präposition, nicht aber die präposition ohne den casus, oder es treten die präpositionen an sich immer nur in äuszerlicher oder accessorischer weise zu den casus hinzu. auch die präpositionen aber haben ihrem allgemeinen logisch-syntaktischen charakter nach die eigenschaft von geberden an sich und sie dürfen

Digitized by Google

deswegen ebenso wie die partikeln überhaupt nicht mit den eigentlichen oder regelmäszigen flectierten hauptbestandteilen des wortmateriales, dem nomen und dem verbum zusammengeworfen werden. alle partikeln sind etymologisch genommen reste des ursprünglichen der erschaffung des flexionsapparates vorausgegangenen zustandes oder materiales der sprache. sie stehen an und für sich genommen als blosze, gleichsam rohe und unbehauene bruchstücke auszerhalb des regelmäszigen, durch die vereinigung von nomen und verbum gebildeten logisch-syntaktischen zusammenhanges der rede. nichtsdestoweniger müssen auch sie ihrer allgemeinen stellung nach in die idee des λόγος oder des grammatischen aus subject und prädicat bestehenden satzes eingeordnet und hierauf zurückgeführt werden. inhaltlich genommen sind alle partikeln auch als prädicatsbestimmungen anderer gegebener elemente oder teile der rede aufzufassen. der logische inhalt der präpositionen sind an sich immer die allgemeinen localen eigenschaften oder stellungen des substantivs als eines gegebenen anschaulichen dinges im raume. die präposition in z. b. vertritt an sich die eigenschaft oder kategorie der innerlichkeit oder innenseite, die präposition an die der auszenseite eines dinges usw. alle diese gegebenen prädicatsbestimmungen aber nehmen hier die eigenschaft von geberden an, durch welche dieselben den dingen in rücksicht ihrer sonstigen logisch-syntaktischen stellung zugeteilt werden. sie sind insofern immer eine verbindende und hinweisende brücke von einem redeteil zu einem andern. das gleiche aber gilt auch von den beiden wortclassen der conjunctionen und der interjectionen. jene sind an sich bestimmungen ganzer sätze oder gröszerer redeteile, wie z. b. wenn ein geberdenartiger ausdruck für den begriff oder das verhältnis der bedingung ist. diese aber sind ebenso eigentlich prädicate des redenden subjectes, welche in gestalt einer geberde irgend ein verhältnis desselben nach auszen anzeigen. alles was zur sprache gehört, musz streng genommen auf die idee des λόγος oder die vereinigung von subject und prädicat zurückgeführt werden. alle geberden der sprache aber sind vereinfachende abbreviaturen, welche an der stelle von eigentlichen begriffen oder logischen teilen der rede eintreten. die flexionen aber sind etymologische geberden am worte selbst, während die präpositionen und partikeln syntaktische geberden, d. h. selbständige worte aber in vertretung allgemeiner logischer elemente oder verhältnisse sind. auch die präpositionen aber gehören eben deswegen ebenso wie die flexionen zu dem allgemeinen oder formellen grammatischen apparat und aufbau der sprache hinzu. die flexionen sind gleichsam wie halbinseln, welche aus dem selbständigen hauptkörper des wortes hervortreten, während die präpositionen sich wie abgesonderte und zugehörige inseln in der unmittelbaren nähe desselben befinden.

In den neuern sprachen pflegen die casus zum teil, insbesondere der genetiv und der dativ, durch präpositionen ersetzt oder

Digitized by Google

umschrieben zu werden, das system der syntaktischen casus steht in den alten sprachen überall noch reiner und unversehrter da als in den neuern. jedenfalls ist die grenze des anwendungsgebietes der casus und der präpositionen zum teil eine schwankende und es kann ein und dasselbe verhältnis oft ebenso wohl durch eine casusflexion als durch eine präposition ausgedrückt werden. in den unvollkommenen oder agglutinierenden sprachen findet hierin fast gar kein unterschied statt, indem beinahe aus jeder präposition ein wenigstens anscheinender oder unechter casus abgeleitet zu werden pflegt. der echte geist der höhern sprachen aber hat doch an sich immer beide elemente bestimmt von einander unterschieden. das ganze gefühl für den wert und die bedeutung der casus aber ist in den alten sprachen immer noch ein weit feineres und lebhafteres gewesen als in den neuern. es hat an sich immer etwas grobes und ungeschicktes, wenn diese letztern den genetiv und den dativ durch eine präposition zu ersetzen versuchen. es schlieszt sich allerdings an die syntaktische stellung oder function der casus naturgemäsz immer zugleich eine bestimmte locale anschauung oder vorstellung an. es hat an und für sich immer eine gewisse natürliche wahrheit oder berechtigung, dasz von den drei localen kategorien des woher, des wo und des wohin die erste im genetiv, die zweite im dativ, die dritte im accusativ ihre vertretung finde. auf den wirklichen gebrauch der präpositionen allerdings darf diese lehre nicht unmittelbar und ohne weiteres in anwendung gebracht werden. in den neuern sprachen namentlich hat sich das verständnis für den wert der casus vielfach abgestumpft und verschoben. dieses gilt namentlich vom genetiv, der auch bei uns in der populären rede gern umgangen oder umschrieben wird. der genetiv ist an sich immer ein ort oder ein begriff, der gleichsam hinter uns oder dem redenden zu stehen scheint und dessen verständnis daher leicht einer gewissen abschwächung oder verdunkelung unterliegt. der accusativ aber steht als casus des objectes eigentlich immer direct vor uns und ist insofern der vertretung der richtung wohin adäquat. der dativ aber ist an sich ein entfernterer ort, auf den etwas hingeschoben wird, und es ist insofern die allgemeine vorstellung eines ruhenden wo, die sich mit ihm verbindet. der dativ zieht im deutschen wegen dieser seiner unbestimmten neutralen stellung leicht gewisse andere präpositionen zu sich heran, die sich eigentlich und richtiger mit dem genetiv oder dem accusativ verbinden. der ganze gebrauch der casus und der präpositionen ist in den alten sprachen noch ein mehr normaler und naturgemäszer, während in den neuern hierin schon eine beträchtliche decomposition und zerrüttung eingetreten ist.

Dieses ganze gebiet von erscheinungen der sprache verdient jedenfalls noch in einer genauern und mehr vergleichend systematischen weise durchforscht zu werden. es kommen auch zuweilen neben den vier gewöhnlichen noch gewisse andere casusformen vor, wie der lateinische ablativ, der sogenannte locativ oder der instrumental.

Digitized by Google

wir möchten insofern den ganzen kanon der möglichen casusformen noch in gewisser weise zu erweitern versuchen, als es an und für sich noch bestimmte feinere und modificiertere stellungen des substantivs im satze gibt, die in der regel zwar durch die gewöhnlichen casus mit vertreten werden und sich an die function oder bedeutung von diesen anschlieszen, die aber doch immer als eigne geberdenartige erscheinungen oder ausdrucksformen angesehen werden dürfen. etymologisch genommen ist hier nicht alles durch eigne zeichen ausgeprägt worden, was an und für sich den stoff oder die basis für einen besondern casus hätte abgeben können. der lateinische ablativ ist eine form, die zuweilen die function des griechischen genetiv und auch die des dativ ersetzt. zunächst möchte wohl der instrumental als eine dieser an und für sich möglichen oder naturgemäsz angezeigten weitern casusformen anzusehen sein. dieser vertritt die stellung des substantivs als eines mittels oder werkzeugs für ein bestimmtes geschehen. diese ganze function wird im lateinischen durch den ablativ und im griechischen durch den dativ und genetiv mit vertreten, während wir dieselben mit den präpositionen d u r c h oder m i t zu umschreiben genötigt sind. es ist dieses aber immer ein ganz einfaches syntaktisches verhältnis, welches insofern richtiger durch eine casusflexion als durch eine präposition seine vertretung findet. das mittel, wodurch etwas geschieht, ist immer ein zweites entfernteres subject oder eine andere mitwirkende ursache neben dem ersten eigentlichen subject oder der im nominativ stehenden wirkenden hauptursache selbst. auch der instrumental also kann ebenso wie der genetiv als ein weiterer ergänzender oder begleitender nebencasus der subjectsbeziehung im satze aufgefaszt werden. ihm aber steht auf der andern seite als eine entsprechende nebenform des accusativ oder der syntaktischen objectsbeziehung diejenige des die kategorie einer end- oder zweckursache vertretenden final gegenüber. auch dieser scheint im unterschied von dem regelmäszigen gebrauche des accusativ an sich als eine besondere casusform angesehen werden zu dürfen. der accusativ als reiner objectscasus verbindet sich überall mit dem transitiven verbalbegriff, indem er den ort oder den gegenstand bezeichnet, auf den sich die handlung von diesem als solche erstreckt. wenn aber im lateinischen z. b. gesagt werden kann: domum oder Romam ire, so functioniert hier vielmehr blosz der accusativ für diese fernere oder eine näher modificierte objectsstellung anzeigende form des final. denn die beziehung des intransitiven verbalbegriffes hat hier als solche nicht sowohl diesen substantivbegriff selbst zu ihrem gegenstand, als sie vielmehr nur durch denselben in der eigenschaft des zieles oder zweckes bedingt wird. die Aristotelische definition der πτῶσις αἰτιατική hat daher nicht sowohl den eigentlichen accusativ als vielmehr den von ihm mit vertretenen final zum gegenstand gehabt. es werden in ähnlicher weise wohl noch gewisse weitere casusformen sowohl auf seite der subjects- wie auf der der objectsbeziehung unter-

schieden werden dürfen. hierzu möchte auf der letztern seite wohl auch der gebrauch des sogenannten accusativ des entfernten objectes im griechischen gehören, z. b. Ἔρως ἀνίκατε μάχαν. man half sich früher hierbei mit der ungeschickten annahme, dasz die präposition κατά ausgelassen sei. hier bezeichnet der accusativ nicht das object der handlung oder des verbalbegriffes im satze selbst, sondern nur einen substantivbegriff, welcher einen allgemeinen richt- oder beziehungspunkt für das ganze geschehen des letztern überhaupt in sich enhält. man könnte daher hierfür vielleicht die bezeichnung des directional feststellen. ferner bezeichnen die sogenannten genetivi und ablativi absoluti im griechischen und lateinischen an und für sich diejenige stellung eines ganzen selbständigen satzes, nach welcher derselbe in das verhältnis einer begleitenden bedingung zu einem andern satze eingetreten ist. die worte: multis praesentibus usw. sind an sich zurückzuführen auf den selbständigen satz: multi praesentes sunt, oder es tritt hier ein ganzer satz mit subject und prädicat in ein solches verhältnis der begleitenden bedingung zu einem andern satze ein. dieses ist wohl auch zuweilen bei einem einzelnen begriffe der fall und es könnte dieser ganze fall daher als der conditional bezeichnet werden. als ein eigner casus aber möchte auch der locativ in der vertretung der allgemeinen kategorie des wo eines geschehens in Romae, οἴκοι usw. anzusehen sein. auch hier bezeichnet ein casus an sich dieses verhältnis einfacher und richtiger, als dasselbe durch eine präposition in, zu u. dgl. doch immer mit einer gewissen indifferenten nebenbedeutung geschieht. auch der vocativ endlich, welcher an sich kein syntaktischer casus ist, musz doch auch immer logisch oder syntaktisch aufgefaszt und erklärt werden. sage ich: Marce, so setzt dieses eigentlich den satz voraus: voco Marcum, und es ist der vocativ insofern an sich immer das object oder der zielpunkt einer handlung des rufens des redenden subjectes, welches hier in gestalt einer abkürzenden geberde in die rede eingeführt wird. es können also an sich immer noch gewisse weitere abgeleitete casusformen oder geberdenartige vertretungen einzelner stellungen des substantivs angenommen und unterschieden werden, wenn auch die sprache dieselben teils durch die gewöhnlichen casus, teils auch mit hilfe der präpositionen vertreten zu lassen für gut befunden hat.

Alles was zur sprache gehört ist an sich ein gedanke oder doch ausdruck und folge einer gedankenbewegung der seele. daher kann dasselbe auch überall nur denkend erkannt und begriffen werden. dieses denken der philologie aber musz sich streng anschlieszen an die gegebene wirklichkeit der erscheinungen des sprachlichen denkens selbst. alle diese erscheinungen haften zwar am sinnlichen lautelement der sprache, können aber aus diesem allein nicht abgeleitet oder erklärt werden. die philologie ist also wesentlich immer ein ganz eignes, unabhängiges und selbständiges wissensgebiet neben der ganzen neuern historischen linguistik oder etymologie. alles

Digitized by Google

denken der sprache aber ist an sich abgeleitet oder kommt her aus dem geistigen inhalt oder den allgemeinen ordnungen und beschaffenheiten der wirklichen welt. jede einzelne sprache aber ist ein anderes bild oder eine andere darstellungsform dieses gemeinsamen gegebenen inhaltes oder gedankenstoffes der ganzen unsern geist umschlieszenden äuszern objectivität. die einzelnen sprachen können daher philologisch oder in rücksicht der art ihres gedankenausdruckes ebensowohl mit einander verglichen werden als dieses in rücksicht der abstammung ihres lautmateriales durch die jetzige historische etymologie geschieht. jene erstere vergleichung aber ist, wie uns scheint, die für die wissenschaft und den menschlichen geist zuletzt wichtigere und fruchtbarere als diese letztere. es zieht sich hier namentlich zwischen den alten und den neuern sprachen eine wichtige und für den ganzen fortschritt der geschichte bedeutsame grenze. die denkform der alten sprachen ist an sich eine schönere, reichhaltig vollkommenere und mit gröszerer wahrheit und feinheit ausgebildete als diejenige der neuern. für den standpunkt und das interesse der philologie werden daher die erstern immer einen ganz hervorragenden und entscheidenden wert beanspruchen dürfen. bei dem gegenwärtigen stand der schul- und bildungsfrage wird auch die philologie ihre stellung nur durch eine erneute stärkung und befestigung ihres eigentümlichen wissenschaftlichen princips und charakters aufrecht zu halten vermögen. die natürliche gesundheit des denkens zu pflegen aber musz immer als die pädagogische hauptaufgabe der philologie erscheinen und sie wird dieser aufgabe nur durch die strenge betonung und fortbildung ihrer besondern specifischen eigentümlichkeit nachkommen können.

Leipzig. Conrad Hermann.

21.

AUS DEM LEBEN UND DER PRAXIS.

Es ist besonders in den letzten jahren unendlich viel darüber gesprochen und geschrieben worden, dasz das gymnasialwesen in seinen unterrichtszweigen und seiner lehrmethode einer gründlichen reform mehr als bedürftig sei.

Vorschläge sind dazu von verschiedenen seiten, teils von berufenen, mehr noch von unberufenen gemacht worden. aus den meisten klingt der grundton heraus: das humanistische gymnasium habe seinen zweck erfüllt und müsse als veraltetes institut nunmehr den schularten platz machen, die dem zeitgeiste und den wünschen der eltern mehr entsprächen; welche mehr befähigten, das daselbst gelernte möglichst bald in klingende münze umzusetzen.

Dasz es hierbei an hämischen bemerkungen zuweilen nicht gefehlt, liegt auf der hand; selbstverständlich mischte sich auch die

tagespresse in diese frage, und wie ein weitverbreitetes familienblatt über den betrieb des gymnasialunterrichts, über den höhern lehrstand mit seinen leitern irrige, absichtlich gefälschte meinungen in weitern kreisen zu verbreiten suchte, davon hat mein in den blättern für höheres schulwesen erschienener und 'zur abwehr' betitelter aufsatz ein ziemlich farbenreiches bild entworfen.

Wie diese schulart, so erfreut sich auch der gymnasiallehrer selbst keiner allzu groszen beliebtheit und achtung bei der bevölkerung, sei es weil er in der gesellschaft zu wenig gewandtheit besitzen soll, sei es weil er den söhnen und indirect den eltern zu viel zusetzt, womöglich gar absichtlich die versetzung der kinder verhindert.

Wer im fache selbst steht, wird das letztere einfach als unwahr abweisen können, bezüglich des erstern je nach seinen erfahrungen mehr oder weniger davon einräumen. freilich tritt der lehrer, seinem berufe völlig entsprechend, weniger in das gesellschaftliche leben hinein. wer strebsam ist und sich in seinem fache auf dem laufenden erhalten will, musz eben auf einen weiter ausgedehnten geselligen verkehr verzichten; seine muszezeit nimmt ein zur auffrischung seiner körperlichen und geistigen kräfte nötiger spaziergang oder die familie in anspruch, ohne dasz dieser hierbei gerade im philisterium der kinderstube aufzugehen braucht, obschon der biertisch oder die gutbesetzte tafel — das heiszt doch wohl heutzutage in der regel geselliger verkehr — weit schädlicher einwirkt als die kinderstube. ob man aber wirklich viel anregung durch den heutigen geselligen verkehr erhält, ja erhalten kann, darüber kann der nur recht entscheiden, der seltener sich daran beteiligt. fades gerede, auskramerei des in der neuesten zeitung oder sonstwo gelesenen, natürlich seichtester gattung, triviale oder zotige witze bilden neben der politik die signatur der hierbei gepflogenen gespräche; selten genug entspinnt sich, wenigstens in kleinern städten, ein wirklich anregendes, belehrendes gespräch, in den seltensten fällen eins, wofür sich der deutsche gymnasiallehrer besonders begeistern könnte. kommt man gar aufs thema 'schule' zu sprechen, dann dürfte dieser gewis nicht selten verstimmt die gesellschaft verlassen. denn die unbegründetsten behauptungen werden dabei zuweilen mit einem solchen selbstbewustsein ausgesprochen, dasz man genötigt wird, entweder energisch protest zu erheben — und dies wird dem lehrer womöglich übelgenommen und als mangel an lebensart ausgelegt — oder zu schweigen, um sich verstimmt mehr und mehr zurückzuziehen.

Ein gutes buch entschädigt leicht für das verzichten auf geselligen verkehr. der verheiratete wird, sobald er ein seinem bildungsgrade nur einigermaszen entsprechendes weib gefunden, die durch ihren umgang und verkehr manche abwechslung ins haus bringt, sicher nicht die nötigen umgangsformen verlernen, vielmehr manches gute daraus lernen. auch gibt es naturen genug, die sich ihres eignen wertes nicht mit unrecht bewust sind und kein besonderes

Digitized by Google

verlangen danach tragen, sich womöglich blosz dulden zu lassen in einer gesellschaft, die zwar an geistiger bildung nicht höher steht, die aber von der welt als bevorzugter erachtet wird.

Das bekannte sprichwort: wie man in den wald schreit, so hallt es wider, oder: wie man sich selbst benimmt, so wird man behandelt, besitzt in gesellschaftlicher beziehung keine absolute wahrheit. auch ist es nicht besonders wünschenswert, mit den vätern unserer schüler in der gesellschaft zusammen zu kommen; denn mancher ist so plump, sich bei dieser gelegenheit nach dem stande seiner kinder in der schule zu erkundigen. zu einem besuche in der wohnung des lehrers hat er freilich weder lust noch zeit. andere suchen durch beleidigendes tractieren das objective urteil der lehrer ihrer kinder zu beeinflussen. einem manne mit verhältnismäszig geringem einkommen, so glaubt wohl mancher, könne man schon etwas bieten. lehnt man derartige zumutungen entschieden ab, so erwirbt man sich sicher nicht die gunst des zurückgewiesenen.

Und doch musz gerade der lehrer in jeder beziehung intact zu bleiben suchen. das kann er in erster linie freilich am besten durch das verzichten auf derartigen verkehr; wer dies aber als feigheit und schwäche des charakters betrachtet, der mag versuchen, sich durch taktvolles verhalten alles seiner ehre zuwiderlaufende vom halse zu halten. manchem, ja vielen wird es glücken, allen voraussichtlich nicht.

Demnach müste sich unser verkehr in erster linie auf das collegium beschränken. doch wenn wir ehrlich sein wollen, so haben wohl die meisten kein besonderes verlangen danach, auch noch auszer den dienststunden mit einander intimer zu verkehren. auch ist die arbeitslast nicht immer gleichmäszig verteilt und die auffassung der arbeitspflicht oft sehr verschieden. in solchen fällen stört der verkehr mehr, als er bisweilen fördert. dasz hierbei in den seltensten fällen wissenschaftliche dinge zur besprechung gelangen, läszt sich leicht voraussetzen. oft genug sind leider die lebensblüten schon im vertrocknen, ehe sie noch recht zum blühen gekommen. das ist das loos vieler von uns in kleinen städten, die wenig erfrischung gewähren, wo kunstsammlungen nicht vorhanden, die bibliotheken nur das notdürftigste enthalten und wahrhaft anregende persönlichkeiten sich nur selten finden. diese mängel aber durch gröszere reisen auszugleichen, ist nur recht wenigen vergönnt.

Soll also ein wirklich anregender verkehr unter den collegen geschaffen werden, so müste ein wissenschaftliches kränzchen gegründet werden, wo jeder teilnehmer sein thema so einrichten müste, dasz es auch nichtfachmännern eine quelle der belehrung würde. dasz es früher derartige vereinigungen gab, ist mir wohlbekannt; selbstverständlich trat nach der arbeit auch die relaxatio animi in ihre rechte. doch würden sich auch genug teilnehmer daran finden? ich fürchte: auch an uns lehrern ist der zeitgeist nicht ganz spurlos vorübergezogen; auch wir neigen zum teil dazu, uns das zu

Digitized by Google

leisten, was andere berufsclassen als zum modernen leben gehörig betrachten. was aber die allgemeine strömung berührt, das wird je nach der widerstandsfähigkeit des objectes mehr oder weniger mit in den strudel hineingezogen. und doch ist es gerade unsere erste aufgabe, den idealismus hoch zu halten als bollwerk gegen den materialismus, der unsere schüler leider schon recht stark ergriffen hat.

Von dem lehrer wird oft und viel gesprochen, ihre schüler aber werden nur selten einer allgemeinen charakteristik unterworfen, und doch verlohnt es sich der mühe, sich diese einmal etwas genauer anzusehen.

Die menschennatur mag ja an sich hinsichtlich ihrer anlagen und kräfte aber auch schwächen zu allen zeiten dieselbe bleiben, doch ist sie abhängig von den jedesmaligen bestrebungen, zielen, geschmacksrichtungen und sittlichen schädigungen der augenblicklichen zeitperiode. hierdurch wird natürlich auch die seele der kinder mächtig beeinfluszt. was man der heutigen welt zum vorwurf macht: abnahme des religiösen sinnes, zunahme der materialistischen lebensanschauung, abnahme der arbeitslust, zunahme des genuszbedürfnisses und neigung zur auflehnung gegen das bestehende, von all diesen erscheinungen sind auch unsere schüler teils durch die familie, teils durch das im leben beobachtete beispiel, teils durch gegenseitige beeinflussung, teils durch die lectüre der zeitungen zum teil stark ergriffen. denn dasz durch diese nicht blosz gutes, sondern auch manch schlechtes samenkorn in die unreifen geister gestreut wird, unterliegt keinem zweifel.

Die früher übliche gottesfürchtigkeit der deutschen familie ist heutzutage sehr geschwunden, das gemeinschaftliche beten in derselben sehr zurückgegangen, die strenge zucht und liebevolle besorgtheit um die kinder ist bei vielen eltern infolge des harten ringens um die lebensbedürfnisse in gleichgültigkeit umgeschlagen. kinder erscheinen nicht mehr durchweg als segen der familie, oft sogar als last für die eltern. so schwindet natürlich auch der sinn für die sorgfältige erziehung der jugend im elterlichen hause, zumal auch die mütter zum teil infolge des betriebes von allerlei schnickschnacks mehr und mehr ungeeignet oder soll ich sagen abgeneigt werden, sich voll und ganz ihrer naturbestimmung hinzugeben. je höher hinauf, desto mehr macht sich dieser übelstand bemerkbar. die natürliche rückwirkung ist dann zerfahrenheit und ungehorsam der kinder gegen die anordnungen der eltern. wer seine kinder nicht erziehen will oder kann, weil ihm das verständnis der erziehungsprincipien eine unbekannte welt geblieben, der darf sich auch nicht wundern, dasz die unbeschnittenen triebe der kinder sich gegen die eignen eltern richten; von ihnen bis zu den lehrern ists nur ein kleiner schritt.

Ist aber ein kind wirklich sorgfältig erzogen der schule übergeben worden, dann macht sich der schädigende einflusz der gemein-

Digitized by Google

schaft mit altersgenossen zuweilen auf sittlichem gebiete ebenso bemerkbar wie die förderung auf intellectuellem.

Stimme ich auch nicht ohne weiteres der erklärung mancher eltern bei, dasz ihre kinder sich zu hause ganz anders zeigen, als es die beurteilung seitens der lehrer erwarten liesze, so ist diese erscheinung doch nicht ganz in abrede zu stellen. selbst in den obersten classen habe ich an einigen mir näher stehenden schülern die erfahrung gemacht, dasz ihr benehmen in der familie ein durchaus zufriedenstellendes gewesen, während sie in der schule zuweilen mindestens ungezogen genannt zu werden verdienten. es läszt sich also der schädliche einflusz einer gröszern gemeinschaft nicht ohne weiteres ableugnen.

Je mehr nun aber die schule auch als erziehungsanstalt seitens der eltern betrachtet wird, desto schwieriger wird auch die aufrechterhaltung der disciplin. es musz der lehrer aber ein wahrer jünger Christi sein, will er nicht seines berufes, auch ein erzieher der ihm anvertrauten jugend zu sein, vergessen. was er in der schule heute wirkt, ist freilich morgen schon wieder vom unkraut erstickt; doch durch stetige gewöhnung läszt sich oft viel gutes erreichen.

Ist nun der lehrer selbst eine in jeder beziehung durchgebildete persönlichkeit, so wird er auch ohne zu häufige anwendung von strafmitteln seine autorität und somit die disciplin zu wahren wissen, wenn auch selbst dem besten nicht jede auflehnung seitens der schüler erspart bleibt. wer dies durchweg von seiner person zu behaupten wagt, der dürfte dies gewis eher durch seine eigne schwäche und nachgibigkeit, als durch sein erziehungsgeschick erreicht haben. unsere heutigen schüler aber sehnen sich am meisten nach solchen charakteren. sie lieben den lehrer, der bei schwachen leistungen zur versetzung berechtigende censuren gibt, der fällige arbeiten willig auf einen spätern, womöglich von den schülern selbst bestimmten termin verlegt, der in den stunden plaudern, den unterricht ohne rüge durch öfteres hinausgehen stören läszt, das fehlen in der classe einfach ignoriert, kurz alles zuläszt, was der jugend gerade recht ist. sein lob wird ausposaunt.

Der andere sucht nach bestem wissen die jugend zu erziehen, verfällt dabei wohl aber in einen starren rigorismus; er greift zu strafmitteln jeder art, ohne dasz diese die beabsichtigte wirkung hätten. sein guter wille wird verkannt, weil er verbittert bald nicht mehr die rechte mitte zu finden weisz. ein spitzname wird ihm angehängt, er wird gefürchtet und bald genug gehaszt. auflehnungen der schüler hat er noch mehr zu fürchten als der erstere. diese vermag eben nur eine gründliche kenntnis der kindernatur und eine stetige selbstschulung zu verhindern. da nun seitens der eltern den kindern sehr oft recht gegeben wird, womöglich herabsetzende bemerkungen über die lehrer in deren gegenwart fallen, der zeitgeist aber zur humanität hindrängt, so erwachsen neue schwierigkeiten für die aufrechterhaltung der disciplin.

Digitized by Google

Selbstverständlich passt schon mancher nicht mehr für die schule. abgestandene gesellen, die sich schon manchen lebensgenusz geleistet, drücken die bänke; mancher, der daheim als junger herr tituliert wird, soll sich in der schule einen dummen jungen an den kopf werfen lassen; drauszen genieszt er, hier soll er arbeiten, das ist doch gewis zu viel verlangt! trotz der schlechten zeiten wird ja selbst der jüngere schüler in die restaurationen mitgenommen, ins theater geschickt, von der tanzstunde mit ihren schädlichen einwirkungen will ich lieber schweigen.

Genieszen ist die losung auch unserer jugend, die beschäftigung besonders mit den alten sprachen fast zur last geworden, die freude an der arbeit um ihrer selbst willen geschwunden, die gewissensskrupel wegen verbummelter stunden bei vielen fast erstickt. die erfolge sind trotz der verbesserten lehrmethode, trotz der herabminderung des zu leistenden nicht gröszer geworden, einfach weil bei der jugend das interesse an geistiger arbeit geschwächt ist. frühzeitiger genusz von nikotin und alkohol stimmen die geistigen kräfte sehr herab und das reichbewegte öffentliche leben lenkt die gedanken von dem ab, was den schülern am nächsten liegen sollte.

Wie ein märchen aus alten zeiten klingt es, wenn der lehrer einmal ein bild von seiner eignen schulzeit entwirft. von überbürdung keine rede, die privatstudien emsig betrieben; vieles gelesen, was dem unterrichte wirklich zu gute kam. heute werden aufregende romane fast verschlungen, heute sträubt sich der schüler der obern classen gegen die ihm empfohlene privatlectüre, ja mancher lehrer ist schon dahin gekommen, überhaupt nichts mehr in dieser beziehung zu verlangen; hat er sich doch davon überzeugt, in welcher weise sie betrieben zu werden pflegt. es war eben früher das interesse an den lehrgegenständen um ihrer selbst willen lebendig, während heute die schule nur als mittel zu höheren oder besser materiellen zwecken betrachtet wird. nur das examen bestehen, dann weg mit dem schulplunder, unter dessen last man so häufig geseufzt, so denkt mancher unserer heutigen primaner, wie ich es geradezu habe aussprechen hören. glücklich, wer in der schule wenigstens hat arbeiten gelernt, er wirds in seinem fache dann wohl zu etwas bringen. oft genug ertönt nun aber die klage, dasz auch die studentenzeit nicht richtig ausgenützt wird und die erfolge zurückgehen. läszt sich hierbei nicht der rückschlusz ziehen, dasz das verhalten der studenten nur eine comparation des unserer schüler sei? aus diesen zügen wird man den schwierigen stand der lehrer im allgemeinen und im besondern den der in den obersten classen unterrichtenden begreifen.

Wer unten steht, der hegt den wunsch, nach oben zu kommen, wie ja der mensch meist wünscht, was er nicht hat, nicht kennt. erklärlich und berechtigt ist ja wohl der wunsch, aus der tretmühle der untern classen, wo man sich körperlich müde gearbeitet, mit der disciplin herumgeärgert hat, hinaufzurücken in das gelobte land der

Digitized by Google

obern classen. doch wie bald dürfte bei manchem der wunsch rege werden, wieder hinabzusteigen zu den kleinen. kommt man doch schnell genug zur einsicht, dasz es so schlimm daselbst nicht gewesen, als wie es einem vorgekommen. ja der unterricht in den untern classen ist und bleibt der schönste. denn liebe gewinnt in hohem masze, wer sie selbst zu spenden weisz, die aufrechterhaltung der disciplin macht dem lehrer, der ist, wie er sein soll, keine schwierigkeit, die aufmerksamkeit ist leicht rege zu machen und lebendig zu erhalten, wenn man es eben versteht, sich in die kinderseele zu versetzen. doch die liebe zum lehrer ist daselbst die hauptsache. aus ihr zunächst erwächst der erfolg im unterricht. schon um des lehrers willen wird so manches unterlassen, wozu die gährende jugend drängt. und was das glück des lehrers ausmacht, was ihn mit neuer arbeitslust erfüllt: die fortschritte seiner schüler: sie sind bei den meisten sichtbar, besonders aber, wenn ein tüchtiger mann einen neuen gegenstand zuerst zu behandeln hat.

Oben sieht es doch ganz anders aus. aus dem leicht lenkbaren kinde ist ein jüngling geworden, der, besonders in die prima versetzt, ein ziemlich stark ausgeprägtes selbstgefühl in sich trägt, das eltern und bekannte vielfach noch steigern. es entwickelt sich allmählich ein gewisser chorgeist, der durchaus nicht in erster linie auf das gute gerichtet ist, oft genug dagegen als geschlossene phalanx gegen einen nicht gerade beliebten lehrer losgeht. auch tritt der ehrbegriff nicht selten in falsche bahnen. der früher noch geduldig hingenommene tadel wird bezüglich seiner berechtigung in subjectiver auffassung geprüft und oft genug als unberechtigt erachtet. gute kameraden teilen die ansicht des betreffenden und ab und zu macht sich ein geräusch bemerkbar, das einer demonstration im kleinen nicht ganz unähnlich sieht. glücklicherweise verhindert die furcht vor den nachwirkungen gröszere excesse. ist der lehrer schwach, so wird er in den obern classen noch eher ein spielball seiner schüler als in den untern; hier kann schlieszlich noch der stock die autorität aufrecht erhalten, dort ist dieses mittel unanwendbar.

Wenn ich auch der ansicht bin, dasz in erster linie die persönlichkeit des lehrers selbst seine autorität und die disciplin aufrecht zu erhalten habe und auch im ganzen könne, so musz ich anderseits auch einräumen, dasz fälle eintreten können, wo er des beistandes seines directors nicht entbehren kann, er allein also nicht im stande ist, seine autorität zu wahren; steht er doch als einheit einer menge von schülern gegenüber, die nur zu geneigt sind, sich gegen den lehrer zu erklären. es gehört nicht nur ein taktvolles benehmen zum lehrer, der in den obern classen unterrichtet, sondern auch die nötige energie, die auf dem besteht, was sie für recht und billig hält. wird doch zuweilen ein wort der rüge nicht ohne weiteres ruhig hingenommen, höchstens von dem lehrer, von dessen unparteilichkeit und regem eifer für sein fach man sich überzeugt hat.

Digitized by Google

Wie oft wird aber ein wort der rüge selbst in den obersten classen nötig! denn die primaner heutigen datums glauben die berechtigung zu haben, in den stunden sich mit ihren nachbarn gelegentlich zu unterhalten oder sich mit einem fremden gegenstande zu beschäftigen, nicht minder den unterricht durch das hinausgehen zu stören. appelliert man selbst bei classenaufsätzen an das ehrgefühl, die festgesetzte zeit ohne unterbrechung zu arbeiten, so kann mans doch erleben, dasz sich mehrere die erlaubnis erbitten hinauszugehen. ob ein wirkliches bedürfnis vorliegt, läszt sich nicht entscheiden, nach eigner erfahrung möchte ich dies oft sehr bezweifeln. doch wozu noch anderes anführen, was sich im schulleben in disciplinarischer beziehung oben ereignen kann!

Und die früchte des unterrichts in den obern classen? sie sind gering! zuweilen musz man sich im stillen sagen, dasz man in mancher stunde eigentlich allein der ordentlich vorbereitete gewesen. selbst die aufmerksamkeit ist nicht so, wie man sie erwarten müste. die Horaz-, Homer- und Sophoklesstunden z. b. werden ja, sobald der lehrer selbst der begeisterung fähig ist, die aufmerksamkeit der classe zu erregen vermögen, doch in den stunden, die die volle thätigkeit des verstandes in anspruch nehmen, sieht man so manchen, um mich so auszudrücken, ausspannen und von langer weile ergriffen, weil er dem unterricht nicht folgen will oder kann. entweder ist er bereits abgehetzt, weil er seinen geistigen fähigkeiten nach gar nicht für die obern classen geeignet ist und nur durch die eitelkeit der eltern und die aussicht, auf diesem wege einmal zu amt und würden zu kommen, bestimmt die schule ganz zu durchlaufen sucht, oder die extravaganzen des vorhergehenden abends machen sich am nächsten tage geltend. dasz manchem auch bereits geschlechtliche verirrungen die geistes- und willenskräfte lähmen, darf man wohl mit sicherheit annehmen. wenigstens möchte ich die fahle gesichtsfarbe manches schülers, dessen lebensweise mir nicht unbekannt ist, auch zum teil darauf zurückführen.

So bietet also auch der unterricht in den obern classen der dornen genug, so dasz wohl mancher, falls er ehrlich seine ansicht äuszern wollte, nicht ungern wieder nach unten stiege.

Doch musz man allzeit beherzigen, dasz nur das wenigste aus boshafter absicht von den schülern gethan wird. es ist eben die jugend, die da überschäumt, ehe sie sich klärt. mancher sucht sein bestes zu thun, ohne jedoch den gewünschten erfolg zu erreichen. suchen wir auch aus solchen brauchbare menschen zu bilden. das spätere leben wird sie ja an die stelle bringen, wohin sie gehören. auch das kleinste arbeitsfeld mit treuem fleisz bestellt, ehrt den menschen. wir lehrer also mögen nie vergessen, dasz wir es mit werdenden männern zu thun haben, mit der jugend, die, wie drauszen der baum beschnitten, gestützt, gerade gebeugt werden musz, ehe er durch wind und wetter gekräftigt, frucht bringt zu seiner zeit. wer als lehrer diesen gedanken nicht festhält, wird der unglück-

Digitized by Google

seligste mensch, während dem rechten lehrer reicher lohn auch im jenseits verheiszen ist.

Wer auszerdem noch immer andere stände mit ihrem einkommen und äuszern ehren und vielleicht geringern arbeitslasten zur vergleichung mit dem seinigen heranzieht, der musz mürrisch werden, dem wird die freudigkeit des wirkens geraubt, ohne die sich erfolge nur schwer erzielen lassen.

Mag ein solcher vergleich an sich berechtigt sein, so darf er doch nicht zur herschenden vorstellung werden. wie soll man mit lust an die arbeit gehen, wenn der neid im herzen wohnt? frisch und freudig musz der geist des schulmannes sein, will er seine pflichten an der jugend erfüllen.

Ist das einkommen klein und ein schnelles aufrücken in höhere gehälter nicht möglich, so entschädigt meist die zukunft für das, was die gegenwart versagte. der stille, freudige arbeiter bleibt nicht verborgen, und fällt ihm äuszerlicher lohn auch nicht so reichlich zu, wie vielleicht manch anderm, so hat er doch den höhern lohn voraus.

Wünscht nun der eine erhöhung seines einkommens, der andere titel und orden, der dritte herabminderung seiner arbeitslast, ein vierter womöglich alles vereint, so dürfte auch ich meine wünsche äuszern können, die augenblicklich mir am nächsten liegen. sie sind gerichtet auf die erteilung der berechtigung zum einjährigen dienste im heere, auf die trennung der prima in zwei besondere jahrescurse und auf die nur einmalige abhaltung des abiturientenexamens im jahre.

Wünsche kann ja freilich jeder hegen; ob sie erfüllt werden, hängt von andern ab; jedenfalls müssen sie begründet werden können, soll ihnen nicht jede hoffnung auf erfüllung von vorn herein genommen sein.

Der unterricht in der untersecunda kann nach meinen erfahrungen nicht als der für die lehrer erfreulichste betrachtet werden. ein gröszerer teil der schüler besucht eben diese classe nur in der absicht, am ende des schuljahres das berechtigungszeugnis zum einjährigen dienst zu erhalten. von wissenschaftlichen interessen ist nur bei recht wenigen die rede; die gedanken der meisten schweifen längst jenseits der grenzpfähle der schule umher. hinsichtlich des fleiszes ist es nicht besser als wie um die aufmerksamkeit bestellt. es erbt sich aber durch lange beobachtung erprobt gleichsam die tradition fort, dasz die lehrer meist sehr milde urteilen, sobald man die absicht ausspricht ins praktische leben überzugehen, wozu eben das berechtigungszeugnis — wofür mir der kürze wegen fortab 'das einjährige' zu sagen gestattet sein möge — die brücke schlagen soll.

Sie irren sich im ganzen wohl nicht. einpauken läszt sich eben nicht alles, und versagt man einem und dem andern wirklich das einjährige, so sitzt er schlieszlich so lange, bis er sich dasselbe thatsächlich ersessen hat. viel mehr hat er nicht gelernt, wohl aber die

Digitized by Google

fortschritte derer gehemmt, die die schule zu durchlaufen streben. ist so mancher schüler schon in den untern classen als ballast zu betrachten, so sind es diese schüler für die untersecunda im höchsten masze. denn soll der unterricht eben alle schüler gleichmäezig berücksichtigen, so musz auch diesen die nötige sorgfalt geschenkt werden, wenn sie auch nicht gerade aufs bereitwilligste den absichten des lehrers entgegenkommen.

Die gesetzlichen vorschriften sind zwar vorhanden, doch sie sind dehnbar. denn was will das bedeuten, der schüler musz an dem unterrichte der untersecunda ein jahr mit erfolg teilgenommen haben, wenn man damit nicht durchweg die versetzungsreife für die obersecunda verknüpft. oder sollte es etwa zu den unmöglichkeiten gehören, dasz man einem untersecundaner zwar das einjährige erteilt, sich aber wohl hütet, ihm zugleich ein zum besuch der obersecunda auf einer andern anstalt berechtigendes zeugnis auszustellen? psychologisch ist dies wohl denkbar. wo das ius und die aequitas in collision geraten, neigt wohl der lehrer am meisten zur letztern, besonders wenn die persönlichen verhältnisse des betreffenden schülers zur milde gleichsam drängen. auch ist es ganz erklärlich, dasz der lehrer zuweilen froh ist, abgestandene gesellen endlich los zu werden und mit einem gott sei dank, dasz diese endlich gehen, die aequitas herschen läszt, wo das ius sein veto einlegen müste.

So ist beiden geholfen; jene aber brüsten sich wohl noch damit, dasz sie das einjährige erhalten, ohne sich besonders angestrengt zu haben. nachahmer finden sie gewis. den schaden aber tragen die übrigen schüler, weil die stumpfe masse den standpunkt der classe merklich herabdrückt. auch wirkt das häufige fehlen gerade dieser schüler nicht ganz vorteilhaft auf manchen andern ein; dasz aber besonders in der untersecunda recht viel gefehlt wird, ja man kann wohl besser den üblichen terminus 'geschwänzt' anwenden, habe ich durch eine ganze reihe von jahren zur genüge beobachtet.

Diesen übelständen kann nach meiner meinung einzig und allein durch eine förmliche entlassungsprüfung, die schriftlich und mündlich in allen obligatorischen lehrfächern stattfinden müste und zwar womöglich unter dem vorsitze eines königlichen commissarius, abgeholfen werden. von diesem augenblicke an würde der eifer gerade dieser classe wesentlich gesteigert werden und der unterricht bessere erfolge aufweisen. wer da behauptet, eine solche prüfung sei ganz überflüssig, da ja die fachlehrer sich bereits ihr urteil gebildet und die classenarbeiten zur controle für den berechtigten vorlägen, den bitte ich, sich an das zu erinnern, was ich bezüglich der aequitas gesagt; auch möge er bedenken, dasz gerade an den tagen, wo classenarbeiten geschrieben werden, so mancher fehlt und dasz denn doch ein gewaltiger unterschied zwischen classen- und prüfungsarbeiten besteht. und die mündliche prüfung gibt gewis ein klareres bild von dem wissen der zu prüfenden als der classenunterricht, wo man sich jetzt naturgemäsz lieber mit denen befaszt, welche die anstalt zu

Digitized by Google

durchlaufen trachten, als mit denen, deren ganzer schulzweck nur die erlangung des einjährigen ist.

So würde thatsächlich die übliche redensart 'sich das einjährige ersitzen' aus der welt geschafft und die berechtigung zum einjährigen dienste der lohn für den eifer und fleisz während der ganzen schulzeit und nicht nur ein vorrecht der schüler, deren eltern es ermöglichen können, ihre kinder so lange auf der schule zu lassen, bis diese ihren zweck erreicht haben. auch dürfte der moralische einflusz, den eine reguläre entlassungsprüfung auf diese schüler ausübte, nicht ganz gering geschätzt werden, während sie jetzt mit einer nicht ohne gutes recht verschrieenen halbbildung ohne sang und klang die schule verlassen.

Dies mein wunsch bezüglich des einjährigen; mein zweiter bezieht sich auf die teilung der prima in zwei gesonderte jahrescurse und auf die nur einmalige abhaltung des abiturientenexamens an anstalten geringern umfangs und mit jahrescursen. denn nach meiner ansicht ist bei jahrescursen jedes michaelisexamen eigentlich nur für die bestimmt, die ihre schuldigkeit nicht voll und ganz gethan haben. recht selten sind ja zum glück die fälle, wo strebsame schüler durch längere krankheit in ihren fortschritten gehemmt werden. wer aber nach prima versetzt worden ist, von dem müste man auch verlangen, dasz er bei zweijährigem classensitz in der prima rechtzeitig das examen mit erfolg bestehe. kann ers nicht, weil er es eben an dem dazu nötigen hat fehlen lassen, so mag er nicht mit einem halben, sondern mit einem ganzen jahre dafür büszen.

Wird nun an mittelanstalten und an kleinen bei jahrescursen doch so häufig ein zweites examen zu michaelis nötig, so hängt dies nach meiner meinung in erster linie mit der combination der beiden primen zusammen.

Es liegt in der natur der sache, dasz man sich am meisten mit denen beschäftigt, die zunächst das examen ablegen wollen, die andern also zwar nicht vernachlässigt, aber doch nicht so vornehmen kann, als es nötig ist. dies merkt der unterprimaner sehr wohl und glaubt nun in seiner arbeit nachlassen zu dürfen.

Auch bestärkt die schüler in ihrem fleisze gewis nicht die aussicht, dasz sie ja noch bei ablauf des dritten semesters in die oberprima versetzt werden und am ende des vierten das abiturientenexamen machen können. anders verhielte sich die sache gewis, wenn beide primen gesondert unterrichtet würden, wobei also für mangelhaften fleisz ein ganzes jahr die strafe wäre. man setze aber ja nicht eine solche willenskraft bei allen primanern voraus, dasz sie, auch wenn sie nur seltener darankommen — und bei starken combinierten primen ist dies sicher der fall — unentwegt all ihre kräfte aufbieten, um ihr ziel zu erreichen.

Auf den mittlern und untern stufen ist es geradezu unerläszlich, selbst in starken classen, in lebendiger umfrage möglichst viele schüler, wenn auch manchen nur bei geringfügigen dingen, in den

Digitized by Google

stunden zur antwort aufzurufen, oben stehts doch wohl etwas anders. hier musz man den schülern gelegenheit geben, sich ausführlicher über die vorliegende stelle auszusprechen, ihnen zeit lassen, ihre meinung zu begründen, um ihre geistige reife und ihren fleisz genauer zu controlieren. mit einzelfragen ist daselbst nicht alles gethan, diese wird man zur ergänzung und berichtigung des vom aufgerufenen geäuszerten an dessen mitschüler, um die ganze classe zur mitarbeit zu zwingen, richten; hauptperson bleibt jedoch wohl jener in einem gröszern teile der stunde.

So dürfte also bei einer combinierten starken prima, zumal wenn das quartal ein kurzes ist, ein jeder nicht allzu häufig drangenommen werden können; wären die primen aber geteilt, so würde dies ein leichtes sein. beide coeten würden gewis mehr leisten, als es jetzt der fall ist; in jedem falle fiele das ausruhen der nach prima versetzten, was man recht häufig bemerken kann, weg und das dressieren der abiturienten vor dem examen würde überflüssig. denn das examen ist nach meiner ansicht wenigstens nicht dazu da, in erster linie ein gewisses quantum positiver kenntnisse, das vom fleiszigen schüler, selbst wenn er beschränkten geistes ist, recht wohl erreicht werden kann, aufzuweisen, sondern der schüler soll in erster linie zeigen, dasz die geistige ausbildung während seiner ganzen schulzeit zu einer reife geführt hat, von der man annehmen kann, dasz sie verbunden mit den positiven kenntnissen eine solide grundlage bilden werde für die nun folgenden studien.

Von diesem resultate kann sich der prüfungscommissar sehr leicht durch selbst gestellte fragen überzeugen. er ist ja erfahren genug, um bei noch mangelhaften antworten unter berücksichtigung der augenblicklichen lage der abiturienten das gute daran zu erkennen, und milde genug dem einigermaszen guten die reife nicht zu versagen.

Ganz besonders aber geeignet, die geistige reife der abiturienten zu ermitteln, erscheint mir neben der religion die geschichte. diese beiden gegenstände können in erster linie bekunden, ob die schüler mit verstand und gemüt dem unterrichte gefolgt, beides gehörig ausgebildet und veredelt haben. besteht die prüfung aber in diesen gegenständen nur in einem abfragen mechanisch eingelernter thatsachen, so dürfte doch so manches am unterrichte selbst nicht so sein, als es sein sollte.

Positives wissen ist ja an sich recht anerkennenswert, doch von geringem bestande, um so eher verflogen, je schwächer das gedächtnis ist und je weniger zeit man gebraucht, sich jenes einzupauken. die klare erkenntnis des causalen zusammenhanges der weltgeschichtlichen ereignisse aber und das verständnis der glaubensdogmen und die gemütstiefe auffassung der biblischen lehren: dies bildet in erster linie den compass, nach dem sich richtend der ins leben hinaustretende jüngling sich ungefährdet hindurchwinden wird durch die klippen und stürme der zeitverhältnisse.

Digitized by Google

Die antiken sprachen, die in erster linie den verstand und die urteilskraft so weit schulen sollen, dasz es dem schüler erleichtert werde, sich auch in allen andern fächern ein klares urteil zu bilden, können beim mündlichen examen meist nur ein gewisses quantum von sprachkenntnissen belegen, wenn auch verstandesfragen nicht ganz ausgeschlossen bleiben.

Doch ich schweife zu weit ab von der weitern begründung meines wunsches.

Die combination beider primen also hat nach meiner meinung viele schattenseiten, und die zweimalige prüfung bei jahrescursen stört den gleichmäszigen betrieb des schulunterrichts überhaupt. die mehrzahl der schüler erfährt vieles mehr stückweise als in gehöriger ordnung und kann dasselbe nicht gehörig zum dauernden besitz verarbeiten. auch der lehrer selbst kommt nie zur ruhe; denn kaum ist das eine examen abgehalten, so musz er schon wieder das nächste ins auge fassen, selbstverständlich in erster linie auf die künftigen abiturienten bedacht. auch dürfte die frage nicht ganz überflüssig sein, ob denn nur wenige abiturienten, zumal sie ja ihre schuldigkeit nicht gethan, berechtigt sind, den ganzen prüfungsapparat in bewegung zu setzen. wird diese frage verneint, so erwächst für die zur prüfungscommission gehörigen lehrer geradezu die pflicht, unzeitgemäsze examina zu verhindern. doch da spricht wieder die milde ihr mächtiges wort, und was man der theorie nach für richtig hält, läszt man aus humanitätsrücksichten in der praxis ungeschehen.

Sollte mein zweiter wunsch: die trennung der prima in zwei besondere coeten, in erfüllung gehen, so müste allerdings der anstaltsetat bedeutend erhöht werden, was nicht zu erhoffen ist, so lange eben noch wichtigere bedürfnisse zu befriedigen sind. doch dürfte es nicht ganz überflüssig sein, den hier erörterten fragen näher zu treten.

Sollte dieser aufsatz, der aus liebe zum fach entsprungen ist, hierzu anregen, so ist dessen zweck vollauf erfüllt.

Kempen in Posen. Paul Mahn.

22.

DIE ALTEN SPRACHEN IN DER PÄDAGOGIK HERBARTS.

Die vorliegende arbeit will nicht mehr bieten als eine zusammenstellung der ansichten Herbarts über den altsprachlichen unterricht; es ist mir dabei weit mehr auf eine möglichst vollständige, übersichtliche und klare darlegung dieser ansichten, als auf eine eingehende beurteilung derselben angekommen. sollte es mir gelungen sein, die in solcher weise begrenzte aufgabe zur zufriedenheit zu lösen, so wird diese kleine studie vielleicht manchem, der an pädagogischen fragen anteil nimmt, nicht unwillkommen sein. denn einmal steht die frage selbst, über welche wir das urteil des groszen

Digitized by Google

denkers hören wollen, heute mehr als sonst im mittelpunkte des pädagogischen interesses, und dann hat ja gerade auch die gymnasialpädagogik unserer zeit damit begonnen, die ideen des pädagogen Herbart für die methodik des unterrichts auf den gymnasien zu verwerten. wenn erst diese letztern bestrebungen in immer weitern kreisen der gymnasialpädagogen bekannt werden, so wird sich wohl auch eine gröszere anzahl von angehenden gymnasiallehrern veranlaszt sehen den pädagogischen schriften Herbarts mehr aufmerksamkeit zu widmen. ich meine freilich, dasz jeder künftige lehrer, der zugleich auch ein erzieher sein will, die hauptsächlichsten pädagogischen anschauungen Herbarts kennen lernen sollte; sei es auch nur, um zu erfahren, mit welch heiligem ernste dieser mann den beruf des erziehenden lehrers aufgefaszt hat. um diesen ernst ganz auf sich wirken zu lassen, wie er sich in den schönsten und oft von einem feuer echter begeisterung durchdrungenen worten kund gibt, musz man freilich zur quelle steigen, die pädagogischen schriften Herbarts selbst lesen. aber im allgemeinen ist der kreis derer, welche sich während der universitätszeit oder zu anfang ihrer lehrerlaufbahn mit Herbarts pädagogik beschäftigen, noch ein sehr enger; und wir irren vielleicht nicht in der annahme, dasz eine grosze zahl der diesen studien noch fern stehenden sich durch die überschätzte bedeutung zurückschrecken läszt, welche von gewisser seite den Herbartschen lehren auch für den gymnasialunterricht beigelegt wird, oder auch durch die unerfreulichen streitigkeiten, welche innerhalb der eignen schule des groszen pädagogen ausgebrochen sind. beide erscheinungen sind zwar bedauerlich, aber wir sehen sie fast immer in der entwicklungsgeschichte der ideen eines bahnbrechenden geistes auftreten; am allerwenigsten darf man sie Herbart selbst zum vorwurf machen wollen und sich darum von ihm abwenden, noch ehe man ihn kennt.

Überhaupt können wir gerade bei Herbart, wenn wir den erfolg seiner neuen ideen bei ihrem bekanntwerden mit den bedeutenden nachwirkungen vergleichen, die sie in unsern tagen ausüben, dieselbe beobachtung machen, welche sich uns in der geschichte jeder wissenschaft und kunst so oft aufdrängt: dasz nemlich die bahnbrechenden ideen eines groszen mannes zunächst eine noch nicht genügend zugerüstete menschheit vorfinden, dasz sie nur von wenigen einsichtigen beachtet und in ihrer ganzen bedeutung erkannt werden, bis sich im laufe der zeit das verständnis für dieselben immer weiter ausdehnt, und sich ganze schulen bilden, welche des meisters ideen in fruchtbringender weise verarbeiten, bisweilen freilich auch durch die einseitige art ihrer behandlung fast verkümmern lassen. wenn Eberh. Gottl. Graff im jahre 1817 — also 11 jahre nach dem erscheinen der 'allgemeinen pädagogik' Herbarts — in seiner schrift 'die für die einführung eines erziehenden unterrichts notwendige umwandlung der schulen' usw. von Herbart als einem manne sprach, der erst nach jahrhunderten ganz gewürdigt werden würde, so hatte er gewis insofern recht, als die Herbartschen ideen

Digitized by Google

zu jener zeit noch nicht genügend beachtet wurden; getäuscht hat er sich aber in seiner zeitbestimmung. denn es ist thatsache, dasz noch dasselbe jahrhundert, in welches Herbarts wirken fiel, nemlich das unsere, den Herbartschen ideen die vollste anerkennung gezollt hat; ja noch mehr: wir dürfen wohl mit recht behaupten, dasz man auszerhalb des kreises der strengsten Herbartianer und derer, die nur aus unkenntnis über Herbart von vorn herein absprechend urteilen, zu einer objectiven wertschätzung seiner anschauungen gelangt ist. man hat bereits die einseitigkeiten, die übertreibungen in seinen pädagogischen ansichten von den groszen, unvergänglichen ideen zu sondern gewust. und der letztern bleiben wahrlich eine menge übrig; genug, um jedem angehenden lehrer, sofern er es nur ernst mit seinem berufe meint, eine fülle von anregung und reichen stoff zum nachdenken darzubieten. schon diese aussicht allein musz meines erachtens zum studium der Herbartschen pädagogik einladen.

Jeder fachlehrer wird natürlich die pädagogischen werke Herbarts mit einem besondern nebeninteresse lesen; so richtet der classische philologe seine aufmerksamkeit vor allem auf die ansichten, die Herbart über die alten sprachen äuszert. im folgenden werde ich nun versuchen ein bild von denselben zu entwerfen, indem ich die aussprüche Herbarts, welche für seine anschauung auf diesem gebiete wesentlich sind, zusammenstelle. möchte es mir gelungen sein dieses bild freizuhalten von aller einseitigkeit, welche natürlich entsteht, sowie man auf bestimmte aussprüche widerrechtlich ein groszes gewicht legt.[1] wo immer es angieng, habe ich Herbart selbst reden und zwar ausreden lassen, ohne mich mit dem bloszen hinweise auf die betreffenden stellen seiner werke zu begnügen. der strengern disposition zu liebe musten manche zusammenhängende aussprüche von einander getrennt werden; da ich mir nicht verhehlte, dasz ein solches verfahren stets seine bedenklichen seiten hat, so habe ich mich jedesmal geprüft, ob ich durch diese trennung dem sinne der betreffenden stelle nicht gewalt anthäte. dasz die grammatikalische fassung einzelner aussprüche bisweilen eine geringfügige änderung erfahren muste, damit diese sich besser in den zusammenhang meiner worte einfügten, ist natürlich.

Ausgangspunkt und hauptstudium waren für mich selbstverständlich die pädagogischen schriften Herbarts. von der litteratur über ihn habe ich nur einen kleinen teil benutzt in der erwägung, dasz, wenn einmal die kreise weiter gezogen würden, so bald kein ende zu finden gewesen wäre. die stellen, wo ich mich mit den ansichten von andern, Herbartianern und nicht-Herbartianern, vertraut gemacht habe, sollen jedesmal durch die betreffenden hinweise bezeichnet werden. für die pädagogischen schriften Herbarts habe ich die vortreffliche ausgabe von Otto Willmann benutzt 'Joh. Fr.

[1] dieser vorwurf der einseitigkeit ist meiner ansicht nach z. b. Paulsens artikel über Herbart 'Herbart und der gesunde menschenverstand' (gesch. d. gelehrt. unterr. s. 562 ff.) nicht zu ersparen.

Digitized by Google

Herbarts pädagogische schriften in chronologischer reihenfolge herausgegeben', 2 bände, Leipzig 1873/75, nach welcher ich auch citieren werde. seinen anmerkungen mit erklärungen und hinweisen auf parallelstellen habe ich manches zu danken, ebenso dem angefügten 'comparativen register', an welchem ich meine zusammenstellungen geprüft habe, ob sie nicht etwa wesentliche aussprüche Herbarts übergangen hätten. von ihm auszugehen, wäre natürlich ganz verkehrt gewesen, da für unsern besondern zweck weder die anzahl der stellen, noch die gesichtspunkte, unter denen sie in demselben gesammelt sind, ausreichen. die gesichtspunkte musten notwendig vermehrt werden, wenn das zu entwerfende bild anschaulich und vollständig werden sollte.

Ich kann diese bemerkungen nicht schlieszen, ohne meinem hochverehrten pädagogischen lehrer hrn. rector prof. dr. Richter in Leipzig den aufrichtigsten dank dafür auszusprechen, dasz er mich gerade auf dieses Herbartthema hingeleitet hat.

I.

Ehe ich auf die frage nach der stellung der alten sprachen in der pädagogik Herbarts eingehe, scheint es mir notwendig zu sein, einige hauptbegriffe dieser letztern mit hilfe der bekannten und so viel gebrauchten schlagwörter, welche in seinem system die festeste prägung erhalten haben, in knapper form zu behandeln. diese unsere erörterungen werden sich allmählich von selbst erweitern und uns so kaum merklich auf den eigentlichen gegenstand unserer betrachtung hinführen.

Der zweck der erziehung ist für Herbart nicht ein vielfacher, sondern ein einheitlicher[2], er beruht in der bildung zur tugend, zur sittlichkeit. 'da nun die sittlichkeit einzig und allein in dem eignen wollen nach richtiger einsicht ihren sitz hat, so versteht sich zuvörderst von selbst, die sittliche erziehung habe nicht etwa eine gewisse äuszerlichkeit der handlungen, sondern die einsicht samt dem ihr angemessenen wollen im gemüte des zöglings hervorzubringen'[3] (I 366). — Dieses der einsicht entsprechende wollen aber hat sich aus dem gedankenkreise zu erheben, welchen die erziehung eben zu diesem zwecke zu bestimmen hat. und die bestimmung des gedankenkreises wird erreicht durch die weckung

---

[2] der abschnitt der 'allgemeinen pädagogik', welcher der frage gewidmet ist, ob der zweck der erziehung einfach oder vielfach ist (buch II, cap. I und II), hat zu dem misverständnisse veranlassung gegeben, dasz H. eine mehrheit von erziehungszwecken annähme. so faszt z. b. Moller denselben in seiner kritik des Herb. systems (Schmids encyclop. III[2] 381) auf. es ist natürlich nicht dieses orts auf diese frage näher einzugehen, ich verweise nur in kürze auf Willmanns darstellung I 321 ff. und 366 anm. 33, welche, wie ich glaube, durchaus zu recht bestehen kann.

[3] vgl. auch Willmann I 326 (auszug aus der schrift H.s 'über meinen streit mit der modephilosophie'), II 512 und viele andere stellen.

Digitized by Google

des vielseitigen und gleichschwebenden interesses; diese ist die eigentliche aufgabe des unterrichts. das vielseitige, gleichschwebende interesse umschlieszt die erkenntnis und die teilnahme; danach gliedert es sich in die bekannten sechs arten des interesses: empirisches, speculatives, ästhetisches (erkenntnis) und sympathetisches, sociales, religiöses (teilnahme).

Zur erkenntnis gelangen wir durch erfahrung, zur teilnahme durch umgang. beide jedoch würden bei jedem menschen sehr mangelhaft sein, wenn nicht der unterricht ergänzend einträte.

Nach den beiden hauptgebieten, auf welche sich das interesse bezieht, scheidet sich nun auch die stoffmasse, welche dem unterrichte zur grundlage dient, in zwei hauptrichtungen, nemlich in die historische und die naturwissenschaftliche richtung. über diese zwei 'hauptfäden' des unterrichts müssen wir jetzt eingehender handeln.

Erst allmählich hat sich bei Herbart die fassung herausgebildet, wie ich sie eben angegeben habe, dasz im unterrichte die historische und naturwissenschaftliche richtung zu scheiden sei. es ist nicht ohne interesse die entwicklung dieser fassung in den pädagogischen schriften Herbarts zu verfolgen; wir werden dabei sehen, wie die anfangs verschwommenen bezeichnungen mit der zeit sich abklären, wie die zuerst teils unbestimmt, teils zu eng umgrenzten begriffe allmählich eine feste und wesentlich erweiterte bedeutung erhalten.[4]

Schon in dem einen berichte an hrn. v. Steiger[5] — es ist der vierte der uns erhaltenen — finden wir die zweiteilung des unterrichtsstoffes (I 54 f.). Herbart denkt sich den ganzen unterricht an zwei neben einander fortlaufende hauptfäden geknüpft; der eine ist für den verstand, der andere für die empfindung und die einbildungskraft. den verstand üben schwere anstrengungen; für ihn gehört die mathematik und die durch sie zum groszen teil vorbereitete physik, von welcher aus man in die übrigen naturwissenschaften nach willkür fortschreiten kann. das wird am besten durch allmähliches umherleiten in allerlei empfindungen und durch eine anfangs dem kindesalter angemessene, mit den jahren immer mehr berichtigte sittenlehre gebildet. — 'Um den weg der charakterbildung zu finden, was können wir besseres thun, als den spuren der mora-

[4] dieselbe beobachtung läszt sich auch in bezug auf andere pädagogische begriffe H.s anstellen. schon in den frühesten zeugnissen für die anschauungen des groszen pädagogen, in seinen briefen und berichten, treten bald mehr, bald weniger klar einzelne von den begriffen auf, welche wir dann in der allg. pädag. zu festen säulen des systems ausgebildet wieder finden. in bezug auf den begriff des interesses hat Willmann I 396 anm. 46 eine derartige untersuchung angestellt, welche sich an einer stelle (s. 397 letzter absatz) auch mit der unsrigen kurz berührt.

[5] H. war vom sommer 1797 bis anfang 1800 erzieher der drei söhne des Berner patriciers Steiger von Reggisberg (Willm. I 3). von seiner thätigkeit erstattete er dem vater öfters ausführliche schriftliche berichte (I 11 ff.).

Digitized by Google

lischen bildung des menschengeschlechts selbst nachgehen?' d. h. allmählich dem gange der weltgeschichte folgen. mathematik nebst den naturwissenschaften und geschichte sind also die beiden hauptfäden.

Etwas anders lautet die forderung in den 'ideen zu einem pädagogischen lehrplan für höhere studien' 1801. hier werden als die beiden hälften eines vollständigen unterrichts die alte litteratur und die naturwissenschaften bezeichnet. sowie die manigfaltigen studien, welche die alte litteratur befaszt, ein ganzes ausmachen, dessen mittelpunkt das interesse am menschen ist, so werden auch die naturkenntnisse unter sich in ein ähnliches ganze geordnet werden müssen, das einer encyclopädischen vollständigkeit bedarf, um das interesse an der natur zu gründen, mit welchem weiter das interesse an der mathematik in enger verbindung steht (I 81). Herbart verspricht jedoch einen bestimmtern plan für diese zweiteilung. — Unter den 12 thesen, mit welchen sich Herbart im october 1802 die venia legendi in Göttingen erwarb, findet sich auch eine, in welcher für die kindererziehung das hauptgewicht auf die poesie und mathematik gelegt wird. 'in liberorum educatione poeseos et matheseos maxima vis est' (I 228).[6] — Griechische litteratur und mathematik werden vorzüglich als die wichtigsten hilfsmittel der erziehung angesehen in der rede bei eröffnung der vorlesungen über pädagogik 1802 (I 241). auch in dem ersten groszen pädagogischen werke Herbarts, welches die frucht seines nachdenkens und seiner erfahrung auf diesem gebiete war, in der 'allgemeinen pädagogik' usw. 1806 ist die scheidung noch lange nicht so reinlich vollzogen, wie später. zwei hauptfäden werden auch hier unterschieden, die von einem extrem der erziehung zum andern laufen und nie aus der hand gelegt werden sollen. 'geschmack und teilnahme erheischen das chronologische aufsteigen von den alten zu den neuern', also die classischen studien. 'speculation und empirie, sofern sie von jener beleuchtet wird, erfordert vor allem ein durchgeführtes und vielfach angewandtes studium der mathematik.' daneben läuft aber noch eine dritte reihe. 'als diese kann man eine folge von heterogenen studien ansehen; unter welchen naturgeschichte, geographie, historische erzählungen, und vorbereitung auf positives recht und politik — die wichtigsten sein werden' (I 446 f.). — Ganz allgemein lautet endlich die forderung in den vorlesungen über pädagogik 1807/8 (I 549). 'kenntnis der natur und der menschheit', nur diese zwei hauptfäden sollen im unterrichte gesponnen werden.

Zu einer zweiten gruppe möchte ich die äuszerungen Herbarts zusammenfassen, in denen die forderungen hinsichtlich des unterrichtsstoffes bereits bestimmter, die beiden begriffe, welche dieselben bezeichnen, erweitert erscheinen. 'mathematik und alte sprachen werden immer die beiden hauptstämme des unterrichts bleiben müssen. an jene schlieszen sich groszenteils die naturwissenschaften,

---

[6] vgl. dazu Willmanns bemerkungen und Herbart I 241.

an diese groszenteils geschichte und die ganze geschmacksbildung an.' so spricht Herbart in den 'bemerkungen über einen pädagogischen aufsatz' 1814 (I 26 ff.) seine meinung aus; und Willmann bemerkt mit recht anm. 28, dasz diese forderung nicht der spätern entspricht, welche wir als die vollendete unten wiedergeben werden. — Im 'lehrbuch der pädagogik' 1816 (II 121) und in dem 'pädagogischen gutachten über schulclassen und deren umwandlung nach der idee des herrn regierungsrat Graff' 1818 (II 74) begegnen uns noch einmal die mathematik und die alten sprachen als unterrichtsgegenstände des gymnasiums.[7] dagegen bezeichnet einen wesentlichen fortschritt nach der letzten, endgültigen fassung hin die 'kurze encyclopädie der philosophie' 1831, in welcher es heiszt (II 471 f.): 'für den erziehenden unterricht der frühern jugend gibt es nur zwei hauptwissenschaften, geschichte und mathematik. der geschichte gehört als hilfswissenschaft die gesamte philologie.'

Die letzte und höchste entwicklungsstufe dieser forderung für den unterrichtsstoff finden wir nun aber in dem 'umrisz pädagogischer vorlesungen' und zwar in dessen zweiter ausgabe 1841 (II 522).

'Zwei hauptrichtungen unterscheide man im unterricht, die historische und die naturwissenschaftliche. zur ersten gehört nicht blosz geschichte, sondern auch sprachkunde, zur andern nicht blosz naturlehre, sondern auch mathematik.'

Dasz diese beiden richtungen nun stets neben einander herlaufen müssen, wird von Herbart mehrfach betont, wie er sich ja überhaupt vorzugsweise mit der verbindung der studien beschäftigt. 'denn was einzeln stehen bleibt, hat wenig bedeutung' (II 532). ganz verkehrt ist die ansicht, 'dasz die sogenannten humaniora den realien gegenüberständen und diese nicht neben sich leiden könnten, während die letztern mindestens eben so sehr zur vollständigen bildung gehören als jene' (II 555). 'wenn diese studien nur gehörig zusammenwirken, so leisten sie, in gemeinschaft mit dem religionsunterricht, sehr vieles, um dem jugendlichen geiste diejenigen richtungen zu geben, welche dem vielseitigen interesse angemessen sind. wollte man aber philologie und mathematik auseinanderfallen lassen, die verbindungsglieder wegnehmen, und einen jeden nach seiner vorliebe die eine oder die andere wählen lassen, so würden ein paar nackte einseitigkeiten herauskommen' (II 549). diese einseitigkeit der interessebildung wird in dem pädagogischen gutachten näher beleuchtet (II 83), und gezeigt, wie lectüre classischer autoren, naturgeschichte, erdbeschreibung, rechnungen, anschauungsübungen notwendig in einander greifen müssen, um die

[7] die forderung, dasz auf den gymnasien mathematik mit den alten sprachen gleichgestellt werden sollte, hatte Drobisch in seiner schrift 'philologie und mathematik, als gegenstände des gymnasialunterrichts betrachtet' usw. energisch aufgestellt, welche Herbart in seiner kritik (Hall. allg. litt.-ztg. 1832 nr. 151. Willm. II 259 ff.) sehr warm empfiehlt.

verlangte vielseitigkeit des interesses zu ermöglichen (vgl. auch noch II 26: 'gänzliche unmöglichkeit ist es durch philologie das studium aller andern wissenschaften, besonders der mathematik und naturwissenschaft, mit zu besorgen').

Die naturwissenschaftlichen und historischen fächer haben also, als die beiden richtungen des unterrichts, erfahrung und umgang zu ergänzen, erkenntnis und teilnahme in dem zöglinge auszubilden. die ergänzungen der erfahrung aber bieten im wesentlichen die naturwissenschaften, welche wir für unsere weitere betrachtung aus dem auge lassen dürfen, die des umgangs die historischen fächer. und gerade darauf beruht das übergewicht, welches den letztern in jedem unterrichte gebührt. 'schon um dem egoismus entgegenzuwirken, müssen menschliche verhältnisse den hauptgegenstand des gesamten unterrichts in jeder schule, welche die bildung des ganzen menschen übernimmt — vom gymnasium bis zur dorfschule — notwendig ausmachen. hierauf sind die historischen und philologischen schulstudien zu beziehen; und nur insofern ist ihnen ein übergewicht einzuräumen' (II 522).[8] von den classischen studien als der 'wichtigern hälfte' des unterrichts spricht Herbart auch in den ideen zu einem pädagogischen lehrplan (I 80). — Wenn er endlich in der recension des oben (s. 237 anm. 7) genannten buches von Drobisch der mathematik gegenüber von einem 'vorrange' der philologie spricht, so bewegt ihn zu dieser behauptung ein auszerpädagogischer grund, auf welchen wir unten noch weiter eingehen werden. II 265

[8] Herm. Kern, der sich in seinem 'grundrisz der pädagogik' 1887 in allen wesentlichen punkten in übereinstimmung mit Herbart befindet, spricht der geschichtlichen seite des unterrichts auch das übergewicht zu, 'weil aus der teilnahme, die im umgang wurzelt, die gesinnungen entspringen, von welchen der sittliche wert des menschen am unmittelbarsten abhängt'. da nach seiner ansicht 'der stoff, den wir den historischen wissenschaften entnehmen, zur ergänzung der erfahrung und des umgangs dient, der von den naturwissenschaften dargebotene fast ausschliesslich zur ergänzung der erfahrung', so hätte er auch mit hinweis auf das gröszere interessengebiet der historischen fächer deren übergewicht begründen können. an jener oben citierten stelle der allg. päd. (I 446) teilt ja auch Herbart den historischen studien geschmack und teilnahme, also das ästhetische und die drei interessen der teilnahme zu, der mathematik das speculative und das empirische (vgl. II 548 unten). Willmann verweist zu der eben besprochenen stelle Herbarts (II 522) auf weitere ausführungen bei Ziller 'grundlegung zur lehre vom erziehenden unterricht' 1884 § 10 s. 268—291, welche sich fast vollständig mit Herbarts anschauungen decken. auch Ziller erkennt in 'naturwissenschaften und geschichte — diese allerdings im weitern sinne als inbegriff der gesinnungsverhältnisse beseelter wesen überhaupt genommen — die beiden hauptstämme des unterrichts' (s. 272); doch spricht auch er den 'fächern für gesinnungen, welche die idealen elemente des sittlichen charakters, des hauptzieles für die erziehung, begründen und befestigen helfen, wegen ihrer nähern beziehung zum erziehungszwecke stets — ein übergewicht über allen unterricht in formen und zeichen wie über allen unterricht in den naturkundlichen fächern' zu (s. 285).

Digitized by Google

heiszt es nemlich: 'mancher übt ein musikalisches instrument bis zu ausgezeichneter fertigkeit; späterhin weicht diese liebhaberei einer andern — dasselbe schicksal hat die mathematik; und hier gerade zeigt sich der vorrang der philologie, oder wenigstens eines teiles derselben. theologen, juristen und mediciner dürfen ihr latein nicht vergessen! mathematik aber darf von den meisten vergessen werden.'[9]

Wo findet sich nun aber — das ist die weitere frage — der passende anknüpfungspunkt für die ergänzung des umgangs, für die ausbildung der teilnahme, welche die aufgabe der historischen richtung des unterrichts ist?

Schon in der schrift 'über die ästhetische darstellung der welt als das hauptgeschäft der erziehung' 1804 (nachschrift zur zweiten auflage von 'Pestalozzis idee eines ABC der anschauung') wird uns eine bestimmte antwort darauf erteilt (I 291). 'etwas schwerer ist dieser anfangspunkt der reihe für die fortschreitende teilnahme anzugeben (welche von der andern reihe des unterrichts, der der erkenntnis, zwar getrennt ist, aber stets gleichzeitig mit ihr fortläuft) und den angegebenen zu rechtfertigen. die genauere betrachtung entdeckt bald, dasz dieser punkt nicht in der jetzigen wirklichkeit liegen kann. die sphäre der kinder ist zu eng und zu bald durchlaufen: die sphäre der erwachsenen ist bei cultivierten menschen zu hoch, und zu sehr durch verhältnisse bestimmt, die man dem kleinen knaben nicht begreiflich machen will, wenn man auch könnte. aber die zeitreihe der geschichte endigt sich in der gegenwart und in den anfängen unserer cultur, bei den Griechen, ist durch classische darstellungen eines idealischen knabenalters durch die Homerischen gedichte ein lichter punkt für die gesamte nachwelt fixiert worden.' nicht also die neuzeit, die gegenwart hat der erste historische unterricht zum gegenstande der behandlung zu machen, sondern er soll die kinder in die classische vorzeit zurückführen, in die alte welt, in welcher der knabe mit musze wandeln kann (I 292), in das an sich heitere und grosze altertum (II 154), in die classische kinderzeit der Griechen (I 346), zu der kindlichkeit, diesem allgemeinen eigentum aller ältern griechischen schriftsteller (I 426). diese notwendigkeit wird immer und immer wieder von Herbart mit den schönsten und eindringlichsten worten betont. dieser ausgang von den alten ist 'gerade denjenigen am natürlichsten, welche noch nicht, mit uns, in die zukunft schauen können, weil sie noch nicht einmal die gegenwart begreifen — und für welche eben darum das vergangene die wahre gegenwart ist' (I 426). ähnlich heiszt es in der kritik des buches von Drobisch: 'dem knaben sagt ein ruhiges verweilen in der vergangenheit im ganzen besser zu, als ein beschleu-

[9] über die naturwissenschaften und die philologisch-historischen wissenschaften als wissenschaften, nicht als unterrichtsgegenstände, finden wir eine sehr interessante betrachtung in H.s aphorismen (Willmann I 471 anm.).

Digitized by Google

nigtes hinausschauen in die zukunft. heutiges leben, wie in der gesellschaft, so auch in wissenschaft und kunst, ist selbst dem jünglinge, vollends aber dem knaben noch groszenteils ein geheimnis. für denjenigen blick in die zukunft, dessen sich der meister erfreut, hat der schüler noch kein analogon; ihm ist zukunft, was jenem gegenwart' (II 260 f.). — 'Der ernst der neuern zeit ist viel schwerer zu verstehen, als das schöne spiel der alten' (Lpzg. litt.-ztg. 1826 nr. 316, bei Willm. II 270 anm.).

Dasz der historische unterricht an eine von der gegenwart so weit abliegende zeit anknüpfen soll, darüber braucht man keine bedenken zu hegen (I 385). 'der unterricht knüpft gern an das nächste an. aber man erschrecke auch nicht, wenn das, was er daran knüpft, durch weite räume und zeiten von uns getrennt liegt. die gedanken reisen schnell, und der besinnung liegt nur das weit entfernt, was durch viele mittelbegriffe oder durch viele modificationen der sinnesart getrennt ist.' zudem hängen wir ja durch so viele bande mit dem altertume zusammen (II 103). auf eins dieser bande wird in einer bemerkung der 'ältesten hefte' (bei Willm. I 293) von Herbart hingewiesen. man darf sich wohl wundern, dasz dieser hinweis, der gerade jener zeit (anfang dieses jahrhunderts) ungemein nahe lag, sich nicht öfter unter den gründen Herbarts findet; es ist der, 'dasz die schriftsteller der Griechen als die gründer des besten teils unserer heutigen litteratur den unentbehrlichsten aufschlusz darüber enthalten'.

Wir kommen nunmehr zu den nähern begründungen, warum gerade die beschäftigung mit den alten von solchem wert für die jugend ist.

Der umgang mit der vorwelt ist viel genügender und erhebender, als der mit den nachbarn (I 400), lautet das urteil Herbarts in dem abschnitte seiner allgemeinen pädagogik, in welchem er den unterricht als ergänzung von erfahrung und umgang bespricht. vor allem ist es aber das aufsteigen von den alten zu den neuern[10], welches in unerreichbarer weise die teilnahme in dem gemüte des zöglings auszubilden vermag. dieser gedanke, der bereits im dritten berichte an hrn. v. Steiger (I 43) in etwas verschwommener fassung ausgesprochen wird: 'dieser gang bezweckt vertiefung des gefühls, hineinleben in menschliche charaktere, verweilen des herzens bei einfachen begriffen, damit die vielfach zusammengesetzten unserer zeit auch nachher vielfache wirkung hervorbringen mögen', derselbe gedanke kehrt in der allgemeinen pädagogik (I 439. 441), ganz in das straffe system hineingearbeitet, wieder: 'den menschen überhaupt — dem menschlichen, so vielfach es ist und uns begegnen möchte und werden könnte — gebührt eine teilnahme, die sich nicht blosz

[10] dieses fällt unter den synthetischen unterricht. vgl. I 421: 'das ganze aufsteigen durch die stufen der in bildung begriffenen menschheit, von den alten zu den neuern, gehört zum synthetischen unterricht.'

Digitized by Google

analytisch aus dem umgange mit bekannten oder dargestellten individuen entwickeln kann, und die sich noch viel weniger mit dem allgemeinen gattungsbegriffe, menschheit, leichthin aufnehmen läszt. nur diejenigen besitzen sie zum teil, und können sie einigermaszen mitteilen, die zahllose, manigfaltige bilder der menschheit in sich selbst erzeugt haben; — nur die würdigsten unter den dichtern, und ihnen zunächst, den historikern. wir suchen bei ihnen die klärste anschauung allgemeiner psychologischer wahrheit. aber diese wahrheit ist continuierlich modificiert nach andern und andern zuständen der menschen in zeiten und räumen. und die empfänglichkeit für sie modificiert sich continuierlich mit dem fortschritt des alters. es ist pflicht des erziehers, zu sorgen, dasz diese und jene modificationen, stets richtig auf einander treffend, mit einander fortgehen mögen. darum ein chronologisches aufsteigen von den alten zu den neuern!' — In derselben schrift heiszt es I 427: 'wenn die teilnahme entstehen soll aus einfachen, lautern, klaren gefühlen, so musz sie an der reihe der menschlichen zustände fortgehen, bis auf den gegenwärtigen, von demjenigen anfangend, welcher der erste ist, der sich rein genug ausdrückte, und sich genug ausbreitete durch den umfang der manigfaltigen gemütsbewegungen, die ihm zugehören.'

In der vorrede zu Dissens schrift 'kurze anleitung für erzieher die Odyssee mit knaben zu lesen' (bei Willm. I 576) wird ebenso das chronologische aufsteigen als schutz gegen bedenkliche irrtümer verlangt: 'die pädagogischen zwecke fordern, dasz der hauptstamm aller europäischen cultur, der im hellenischen lande erwuchs, in seiner geraden und natürlichen richtung in den gemütern aller derer sich erhebe, welche die gebildeten der nation zu heiszen und die öffentliche meinung vorzugsweise zu bestimmen anspruch machen. diese alle, so viele ihrer sind, müssen gehütet werden, dasz sie nicht von der jedesmaligen gegenwart oder auch von trugbildern einer entstellten vergangenheit, ja selbst von einzelnen glänzenden phänomenen der vorzeit sich fortreiszen lassen.'

'In der ernährung der teilnehmenden interessen musz der historische unterricht sowohl, als der philologische den religionsunterricht unterstützen', diese forderung finden wir im umrisz § 135 (II 574) ausgesprochen. — Mit schönen worten wird in der vorrede zu Dissens schrift von der erziehung gesagt, 'dasz sie sich an die philologie wende, um von ihr unterstützt, wiewohl nicht von ihr allein geleitet, die teilnahme an allem, was menschlich ist, desto reicher auszubilden' (I 576). teilnahme und geschmack werden an zwei stellen, von verschiedener fassung, welche aber doch dasselbe bedeutet, als die früchte der historischen studien bezeichnet. I 446: 'geschmack und teilnahme erheischen das chronologische aufsteigen von den alten zu den neuern', und II 548: 'die litteratur mit ihren dichtern und rednern gehört dem ästhetischen interesse; die geschichte weckt teilnahme für ausgezeichnete männer und für gesellschaftliches wohl und wehe' (sympathetisches und sociales interesse).

Digitized by Google

'man findet keinen bessern vereinigungspunkt für so viele verschiedene anregungen.'

Die classischen dichter sind es besonders, welche als wecker von teilnahme und geschmack des öftern gerühmt werden. auszer an der eben angeführten stelle geschieht dies noch in der allgemeinen pädagogik I 437, wo von dem analytischen gange des unterrichts in bezug auf die teilnahme am menschen die rede ist. die teilnahme am einzelnen menschen musz durch zerlegung des umgangs geweckt werden, die jugendliche seele musz lernen, sich selbst und ihre natürlichen regungen zu beobachten und kennen zu lernen; diese kenntnis musz mit der erweiterung des umgangs und der menschenkenntnis continuierlich wachsen, damit immer mehr jede menschliche erscheinung erklärlich werde. — 'Aber dazu gehört: dasz, wie in einem verklärenden spiegel, jeder menschliche zug erkennbarer, also vollendeter in seiner art, minder verwischt als im gemeinen leben — einer poetischen erhöhung angenähert — in dem nachahmenden, allein nicht fortgerissenen gemüte sich darstelle: — ohne gleichwohl ins fabelähnliche, über das wirkliche und folglich auch über die teilnahme selbst hinauszutreten. classische dichter machen das verständlich.' mit viel knappern worten und, indem er erweiternd von schriftstellern[11] redet, streift Herbart im umrisz § 135 (II 574) die entwicklung des geschmackes: 'bei der ästhetischen bildung — wirken später die alten schriftsteller mit.'

Dasz eine zusammenwirkung für die ausbildung der verschiedenen interessen gerade auch mit hilfe der alten schriftsteller ermöglicht wird, zeigt derselbe paragraph des umrisses mit seiner schluszbemerkung: 'zusammenwirkungen dieser art sind überall zu erstreben; die schriftsteller müssen danach gewählt und in der erklärung behandelt werden.' in den ältesten heften (Willm. I 293 anm.) verlangt Herbart, dasz vor allem die poesie der geschichte stets hilfreich zur seite zu stehen habe. 'immer bleibt die hilfe der poesie nötig, um die entfernten historischen objecte näher zu rücken, um sie gleichsam zu verklären. aber dazu ist neuere, wohl gar schlechte poesie nicht geeignet; nur in seiner eignen poesie stellt jedes zeitalter sich dar. diejenigen kunstwerke, worin das charakteristische ihrer zeit sich recht klar abspiegelt, sind dem erzieher des sorgfältigsten und überlegtesten gebrauchs wert. indem er übrigens den zögling übt poesie als poesie zu schätzen, wird er die verwechslung mit reiner geschichte nicht zu fürchten haben.'

Um den wert der beschäftigung mit den alten beim beginne des unterrichts noch zu erhöhen, kommt hinzu, dasz die litteratur derselben der ganzen methode des unterrichts eine grosze geschmeidigkeit verleiht, wie sich Herbart in den ideen zum pädagogischen

---

[11] 'dichter, philosophen, geschichtschreiber fallen uns hier in eine reihe, sofern sie sämtlich menschliche natur an menschliche herzen legen' (I 429).

Digitized by Google

lehrplan (I 79) ausdrückt: 'für jedes alter, für jede stufe der jugendbildung ist die alte litteratur so reich an hilfsmitteln, dasz man sich im gebrauch derselben mit groszer leichtigkeit nach den verschiedenen anlagen und temperamenten richten kann. sie in ihrem ganzen umfange mit der jugend durchzugehen, würde bei den meisten ganz unmöglich sein; man kann aber aus dem, was für jedes alter gehört, so viel und so wenig herausheben, als die bedürfnisse und fähigkeiten eines jeden verlangen, und der zusammenhang des ganzen läszt sich immer durch mündliche erläuterungen leicht ausfüllen, wenn man nur nicht durch unzeitige vorsprünge den hauptfaden zerrissen hat.'

Es enthält nun aber die forderung eines aufsteigens von den alten schon deutlich genug den hinweis darauf, dasz jedes verharren, jeder unnötige aufenthalt vermieden werden musz. vor einem solchen warnt Herbart an mehreren stellen. die philologen, welche freilich bemüht sind sich geistig zurückzuleben, dürfen den knaben und den jüngling ja nicht rückwärts ziehen. 'denn die richtung der bewegung geht im jugendalter jederzeit vorwärts; nur der jedesmalige standpunkt des knaben und jünglings liegt noch in der vergangenheit, weil er noch nicht da, wo sich die heutige generation der erwachsenen befindet, anlangen konnte' (II 261).

Ein continuierlicher[12] fortschritt (I 577) musz stattfinden; eine fortschreitende darstellung der welt, eine fortschreitende teilnahme wird gefordert (I 291). 'die welt, wie der knabe sie betrachtet in den stunden des ernstes, dehne sich weiter und weiter aus; zwar immer gelegen zwischen den gleichen extremen, dränge sie gleichsam dieselben in weite fernen hinaus, damit platz werde für die menge der charaktere, welche am faden der geschichte hereintreten, jeder beleuchtet, womöglich durch seine ersten classischen beschreiber' (ästh. darstell. I 292). — Am eindringlichsten, weil auf einzelne beispiele hinweisend, erscheint mir die mahnung in der vorrede zu Dissens schrift (I 577), die daher auch hier zu ihrem vollen rechte kommen soll: 'früh musz ihre seele (d. h. die der gebildeten der nation) wurzeln in derjenigen vorwelt, von der es einen continuierlichen fortschritt gibt bis zur gegenwart; allmählich aufwachsend mit der vorwelt müssen sie an bestimmten stellen auch dasjenige fremdartige (z. b. einiges orientalische und einiges altdeutsche) antreffen, was hinzugekommen ist, ohne die hauptrichtungen des fortgangs zu bestimmen, und was eben deshalb nicht die hilfsmittel einer continuierlichen bildung hergeben kann. wie aber nie der mensch in die zeit einsinken soll, so soll auch das urteil des knaben und des jünglings über den zeiten schweben, mit denen er fortschreitet: eben zum fortschreiten soll er sich getrieben fühlen,

---

[12] man erkennt sofort den kunstausdruck in dem worte 'continuierlich'. continuierlich nemlich musz nach Herbart der unterricht in bezug auf die teilnahme sein. vgl. allg. päd. I 408.

Digitized by Google

durch dies urteil, welches ihm bei jedem punkte sagt, hier könne die menschheit nicht stehen bleiben. damit dies urteil möglich sei, musz der gegenstand der betrachtung weder zu hoch noch zu tief stehen. zu tief steht er, wenn jünglinge, die schon in der heutigen culturwelt vorwärts streben, in Ithaka und vor Troja aufgehalten werden; zu hoch steht er, wenn knaben, die in den tumultuarischen volksversammlungen der Ithacenser einen ähnlichen geist, wie in den höchst ernsthaften beratschlagungen ihrer eignen spiele, verspüren würden, schon mit dem Miltiades und Themistocles Athen verteidigen, und bald darauf, ohne sich auf natürlichem wege in politisches interesse hineingefunden zu haben, für oder wider das volk und den senat von Rom partei nehmen sollen. bei solchen verwirrungen musz der knabe, musz selbst der jüngling auf klare bilder der vorwelt verzicht thun; und der mann, will er endlich noch dahin gelangen, musz unter gelehrten studien den geschäften der gegenwart sich entziehen.'

Diese forderung für die historischen fächer entspricht übrigens der allgemeinen, von Herbart so oft betonten, wie wir sie z. b. im umrisz § 78 (II 543) lesen: 'wie nun erfahrung und umgang, so musz auch das früher gelernte durch den spätern unterricht ergänzt werden. dies aber setzt eine solche anlage des gesamten unterrichts voraus, dasz immer das spätere schon das frühere vorfinde, mit welchem es sich verbinden soll.'

Immer aber bleiben die alten für uns der orientierungspunkt, auf welchen wir zurücksehen (aphorismen II 471). 'die alten sind der orientierungspunkt der cultur. dasz wir mehr leisten können und sollen, ist keine frage; nur wenn wir den faden verlieren, sehen wir zurück auf den anfang und die ursprüngliche richtung. eben darum sind die alten das studium der jugend.'

Wegen ihres groszen anteils an der richtigen ausbildung des vielseitigen interesses also ist der classischen bildung, der lebendigen vergegenwärtigung des altertums für den erziehenden unterricht der gröste wert zuzuerkennen. 'vom werte der classischen bildung im allgemeinen ist gar nicht die frage', ruft Herbart in den aphorismen (II 471) aus; 'es zweifelt daran kein vernünftiger, wenn er einigermaszen weisz, wovon die rede ist.' und in ruhigerem tone wiederholt sich dieselbe anerkennung im umrisz § 280 (II 636): 'pädagogisch betrachtet bestimmt jeder unterschied der lebhaftern vergegenwärtigung des altertums — ein mehr oder weniger des wertes, welcher der gewonnenen kenntnis darf zugeschrieben werden.'

Die richtige versenkung in das altertum bringt auch für unsere eigne lebensführung einen praktischen vorteil; denn 'die erziehung will mit hilfe der philologie (vielleicht sagen wir auf besser Herbartisch 'der classischen bildung') einen mann entwickeln, dem die vorzeit ein klares bild gegeben habe, das in seinem herzen wohne, und das ihm helfe, die gegenwart leichter zu tragen und richtiger zu behandeln' (I 576).

Digitized by

Und so hat Herbart ein gutes recht in seinem aufsatze 'über das verhältnis der politik und pädagogik' (kurze encyclopädie der philosophie II 477) es als ein unglück zu bezeichnen, 'wenn die vorzeit keine heilsamen oder passenden beispiele darbietet', und als einen groszen vorteil, 'wenn es denkmale der vergangenheit gibt, wohin aller augen sich richten'. denn alte, wie junge staaten 'schauen bei zweifelhaften fällen in ihre vergangenheit zurück, und finden darin, was fortzuführen, was zu erneuern, was zu vermeiden ihnen wünschenswert scheint.' — Man vergleiche damit noch das in der allgemeinen pädagogik (I 427) gesagte: 'nur wenige ihrer zustände hat die vergangenheit ausgesprochen; noch viel seltener sich so rein und vielseitig ausgedrückt, als die erziehung es wünschen müste. unschätzbar sind eben darum diejenigen documente, in welchen sie wie mit volltönender lebender stimme uns anspricht; — das übrige müssen wir durch die phantasie ergänzen.'

An die forderung einer lebhaften vergegenwärtigung des altertums für die zu unterrichtende jugend knüpft sich nun unmittelbar die frage: wie kann man eine solche verbindung mit der classischen vorzeit in wirksamer weise herstellen? die antwort darauf wird von Herbart an mehreren stellen gegeben: durch die erlernung der alten sprachen.

So sind wir, dem straffen system der Herbartschen erziehungslehre folgend, ganz von selbst auf den gegenstand unserer nähern betrachtung gekommen.

'Ohne dasz der unterricht einen teil seines weges durch die alten sprachen herdurch genommen hat, wird niemand dazu gelangen sich das altertum, mit dem wir durch so viele bande zusammenhängen, lebhaft zu vergegenwärtigen', so spricht sich Herbart in seinem 'pädagogischen gutachten über schulclassen' aus (II 103), an einer für uns überhaupt sehr wichtigen stelle, welche wir wiederholt heranziehen müssen. zwei jahre später lautet sein urteil nicht minder bestimmt in dem 'gutachten zur abhilfe für die mängel der gymnasien und bürgerschulen' (II 148). 'dasz nun unsere jugend die alten sprachen lernen müsse, um sich mit dem altertum in verbindung zu setzen, betrachten wir als eine sache der notwendigkeit.' in negativer form sagt Herbart in seinem umrisz § 280 (II 636) dasselbe, dasz sich nemlich die lebhafte vergegenwärtigung des altertums ohne die alten sprachen und ohne die macht jugendlicher eindrücke nicht erreichen läszt.

Diese drei aussprüche möchte ich als leuchtende zeichen an den eingang unserer betrachtung über die alten sprachen in der pädagogik Herbarts aufstellen. sie müssen ihren hellen schein über die weitere bahn werfen, auf welcher wir dem strengen theoretiker folgen werden, der bis ins kleinste das recht des erziehenden unterrichts zu wahren gewillt ist; wir könnten sonst vielleicht doch manchmal irre werden, wenn wir die durch starke schatten verdüsterten strecken dieses weges durchwandern müssen.

Für die notwendigkeit der erlernung des griechischen möchte ich noch eine äuszerung Herbarts anführen, welche ich der allgemeinen pädagogik (I 429) entnehme. 'schlimm für uns, dasz die fremdlinge, die man uns empfiehlt, griechisch reden! das macht uns die gute aufnahme schwer; wir müssen den dolmetscher brauchen; wir müssen allmählich die sprache selbst lernen.'

Den gedanken aber, nur eine der alten sprachen lernen zu lassen, erklärt Herbart für unausführbar (II 26).

Von diesem gesichtspunkte aus, dasz die wünschenswerte beschäftigung mit dem altertum erst durch die erlernung der alten sprachen ermöglicht wird, bestimmt sich für Herbart die ganze wertschätzung, welche er denselben, als objecten des erziehenden unterrichts, angedeihen läszt. dasz das pädagogische moment auch in dieser frage das alleinig maszgebende für ihn ist, möchte ich jetzt zunächst durch einige citate beweisen. schon aus der zuerst anzuführenden stelle der kurzen encyclopädie (II 470) darf man eine bestimmte forderung Herbarts herauslesen. 'ob das studium der alten sprachen einen pädagogischen wert habe? diese frage ist längst erwogen, und sie will nicht verstummen, trotz aller sich wiederholender beteuerungen des sogenannten humanismus. das zeitalter macht andere forderungen.' dasz Herbart seine gründe bei der beurteilung des altsprachlichen unterrichtsbetriebes vom 'hauptzweck alles unterrichts' hernimmt, betont er im umrisz § 283 (II 637). an einer andern stelle, an welcher er darüber spricht, wie sich die schulmänner durch die verschiedenen unterrichtszwecke leiten lassen, gibt er als dritte möglichkeit die verbindung dieser zwecke zu: 'oder aber endlich: man will das eine bejahen und das andere nicht leugnen? der zweck der schulen soll in übungen und fertigkeiten bestehen; aber es sollen doch auch die schüler nicht blosz im latein, im griechischen, in rechenexempeln geübt werden, sondern nebenbei auch noch etwas von vaterlandsliebe, etwas sinn fürs wahre, schöne und gute bekommen? vielleicht aber umgekehrt; man läszt die erweckung der neigung fürs wahre, gute und schöne für die hauptsache gelten; aber auch die fertigkeiten in sprachen und im rechnen will man nicht entbehren; diese nebensache soll jener hauptsache zur begleitung und verzierung dienen.' dagegen hat Herbart nichts; aber er erinnert, dasz bei einer solchen verbindung (II 78) eine bestimmte unterordnung nötig sein werde. welchen von beiden zwecken er selbst für den höchsten hält, zeigt auch diese stelle deutlich. 'diese männer wollen ohne zweifel das beste; aber von jenen beiden zwecken, deren einer dem andern musz untergeordnet werden, dachten sie den einen zwar deutlich, den andern hingegen nur dunkel; darum half es zu nichts, wenn sie auch wirklich den höchsten zweck obenanstellen. was das sei, übung und fertigkeit im lateinischen und griechischen und im rechnen, davon hat jedermann einen sehr klaren begriff. — hingegen, was das andere sei, das wahre, gute und schöne? wie man es anzustellen habe, dafür den sinn der

jugend zu wecken? wie das mit den lehrmitteln zusammenhänge, deren man nun einmal gewohnt ist sich in den schulen zu bedienen? — das führt auf weit aussehende überlegungen und darüber läszt sich so geschwind kein entschlusz fassen.'

Zwei weitere citate sollen zeigen, wie energisch Herbart die aneignung einzelnen wissens und könnens als unterrichtszweck verurteilt. im umrisz § 100 (II 555) wird die absolute voraussetzung, diese oder jene wissenschaft solle gelehrt werden, als eine solche bezeichnet, welche der erziehende unterricht nicht von dem zwecke trennen darf: 'dasz die geistige thätigkeit des zöglings soll gewonnen werden. dies bestimmt seinen gesichtspunkt, aber ebenso wenig das blosze wissen, als der nutzen' (vgl. noch II 461: der pädagogische wert des unterrichts 'kann nicht im bloszen wissen, und wäre es noch so fest eingeprägt, liegen'). — Eingehender wird an der zweiten stelle über die verbindung der einzelnen wissenschaften, wie sie allein für die erziehung gelten kann, gehandelt (I 576). 'die erziehung folgt ihren eignen gesetzen — welche schlechterdings verbieten irgend eine mögliche erziehungsmaszregel als etwas einzelnes zu betrachten und zu würdigen — welche schlechterdings und zu allererst dies fordern, dasz man bei jeder einzelnen erziehungsmaszregel zugleich alle andern, und die zusammenwirkung aus allen, so bestimmt als möglich, nicht blosz durch begriffe denke, sondern auch ihrer grösze nach ermesse und erwäge: indem also die erziehung aus der umfassenden betrachtung der verschiedenen arten und stufen des menschlichen interesse die anweisung nimmt, welche wissenschaften, und wie dieselben zu hilfe gerufen werden müssen, thut sie darauf verzicht, aus jeder einzelnen wissenschaft den ganzen gewinn zu ziehen, welcher den eigentümlichen lohn dessen ausmacht, der sich ganz, und als virtuose derselben widmet — rechnet sie aber auch darauf, die helfende wissenschaft, sofern sie nur hilft, und zwar der erziehung hilft, verzichte auf diejenigen lehrformen, welche den pädagogischen lehrzwecken widerstreben würden.'[13]

'Daher stemme man sich, so lange man kann, gegen jeden sprachunterricht ohne ausnahme, der nicht gerade auf dem hauptwege der bildung des interesse liegt' (I 410). sonst entsteht eine, wie Herbart einmal sagt, 'verbogene bildung'. die erziehung will nicht mit hilfe der philologie 'einen rector oder professor eloquentiae mit allen grammatischen kenntnissen, mit allen den vorteilen, welche die vergleichung vieler sprachen gewährt, ausstatten' (I 575).

Nicht also um ihrer selbst willen sollen die alten sprachen getrieben werden, sondern sie sind nur mittel zum zweck. 's p r a c h e n s i n d n u r h a n d w e r k s z e u g e', in diesem kurzen ausspruche in den aphorismen (I 549) hat diese anschauung Herbarts wohl ihren schroffsten ausdruck gefunden. 'werkzeuge, deren sich die pädagogik bedient', heiszen sie in dem pädagogischen gutachten (II 103). in ihnen

---

[13] vgl. noch II 146 anm.

Digitized by Google

ist übung und fertigkeit des lehrlings die hauptsache (II 74 f.). wer sie daher nur um ihrer selbst willen lehrt, der sinkt in Herbarts augen vom erzieher zum lehrmeister hinab (I 410). etwas gemäszigter, aber immer noch kräftig genug, lautet ein weiterer ausspruch des pädagogischen gutachtens (II 101 f.), mit welchem sich Herbart der ansicht Graffs anschlieszt. das erlernen einer 'fremden, zumal toten sprache ist ihm da ein zufälliges, entbehrliches, wenn schon gewisser umstände wegen höchst nützliches hilfsmittel der erziehung'. man kann dreist einem jeden anmuten, dasz er dies unmittelbar klar finde, das gegenteil würde beweisen, dasz er in der pädagogik ein völliger fremdling sei, von ihrem geist gar nichts wisse, sondern an dem körper der werkzeuge klebe, deren sie sich zu bedienen pflegt.' weitaus gemäszigter erscheint die bezeichnung in dem gutachten zur abhilfe (II 153), wo von der 'weitläufigen zurüstung zur geistesbildung' die rede ist, welche in den alten sprachen liege.

Aus dem bisher gesagten leuchtet auch von vorn herein der zweck deutlich hervor, um dessentwillen allein die alten sprachen zu erlernen sind: 'der schriften wegen lernt man die alten sprachen' (I 292). 'das buch allein hat ein recht gelesen zu werden, welches jetzt eben interessieren und für die zukunft neues interesse bereiten kann' (I 410 f.); oder wie es kurz zuvor in abstracterer fassung heiszt: 'die last, welche die zeichen (sprachen) für den unterricht sind, müssen durch die kraft des interesse für das bezeichnete gehoben werden.' am stärksten — Herbart liebt es, wie wir bereits gesehen haben, bisweilen seinen forderungen einen sehr kräftigen ton zu verleihen — lautet die äuszerung im pädagogischen gutachten (II 103): 'sprachen sind zeichen; und zeichen interessieren vermöge der sachen, die sie darstellen. gehen einmal die griechischen autoren uns verloren: so behält die sprache keinen wert, auszer für wenige gelehrte, die darin ein document aus alter zeit erblicken, woran wir andern ebenso wenig zu studieren lust haben, als an den urkunden, aus welchen uns das merkwürdigste zu erzählen wir den historikern überlassen.' der genusz der werke des altertums, dieser 'unschätzbaren documente' ist es, zu welchem die schüler auf dem wege der sprachen gelangen sollen; geschieht das nicht, bleiben sie auf halbem wege stehen, 'so ist eine kostbare zeit und mühe, ja was am schlimmsten ist, eine kostbare empfänglichkeit und lernlust unnütz verschwendet' (II 104). darauf kommt aber alles an, dasz kein gymnasiast auf halbem wege stehen bleibt (II 109). dahin sollen es eben alle schüler eines gymnasiums bringen 'durch das medium der fremden sprache hindurchzugreifen, um sich den kern dessen, was sie lesen, herauszuholen' (II 104). das ist der gewinn, dessentwegen man sich die notwendigkeit der erlernung der alten sprachen gefallen lassen musz, 'ohne über die inconvenienz vieler sprachen, wo nur eine nötig wäre, zu murren' (II 148).

Knapper und allgemeiner wird dieser zweck des altsprachlichen

Digitized by Google

unterrichts an folgenden stellen ausgesprochen. die von der griechischen und römischen sprache dargebotene litteratur ist es offenbar, um derentwillen man unter so vielen sprachen vorzugsweise sie wählt (II 548). in dem abschnitte der kurzen encyclopädie, welcher über die erziehungskunst handelt (II 473), wird von dem unterricht in den alten sprachen auf den gymnasien gefordert, dasz er stets in die geschichte verwebt sei. — Herbartisch kurz und bündig lautet endlich das urteil im umrisz § 281 (II 637): 'die alte geschichte ist der einzige mögliche stützpunkt für pädagogische behandlung der alten sprachen'; worte, die wir mit gutem grunde als motto unserer arbeit hätten vorausschicken dürfen.

'Die bloszen sprachen für sich allein', so heiszt es im anfang des paragraphen, 'geben dem knaben gar kein bild, weder von zeiten, noch von menschen; sie sind ihm lediglich aufgaben, womit ihn der lehrer belästigt.'

Hier klingt dieselbe klage wieder, welche wir schon in einem der oben genannten aussprüche (I 410) vernommen haben, sie kommt dem pädagogen Herbart aus tiefster seele und würde im stande sein die ganze forderung von der beschäftigung mit den alten umzustoszen, wenn man die notwendigkeit derselben nicht um anderer, gröster pädagogischer vorteile willen immer und immer wieder auf das nachdrücklichste betonen müste.

Eine last ist die erlernung der sprachen; dieses thema kehrt in den pädagogischen schriften Herbarts in den manigfachsten variationen wieder. ihnen soll jetzt unsere aufmerksamkeit zugewendet werden.

Von einer 'langen arbeit, welche die alten sprachen verursachen', ist zweimal im umrisz die rede (II 575. 635); 'sie belohnt sich jetzt (zu Herbarts zeit) nur da, wo talent und ernste absicht auf vollständig gelehrte kenntnisse zusammenkommen.' aber eine drückende arbeit ist es[14], eine last geradezu, so hiesz es schon in der oben wiedergegebenen stelle (I 410): 'die zeichen (sprachen) sind für den unterricht eine offenbare last, welche, wenn sie nicht durch die kraft des interesse für das bezeichnete gehoben wird, lehrer und lehrling aus dem gleise der fortschreitenden bildung herauswälzt.' ähnlich II 103: 'das sprachstudium und zwar das der griechischen ebensowohl als der römischen sprache gilt mir für eine last (vgl. II 104), die man dem interesse, als der kraft, nur dann auflegen darf, wenn es stark genug ist, um nicht unter dem drucke zu erliegen.' eine plage heiszt die erlernung der alten sprachen (II 554); denn natür-

[14] in dem fragment 'über die allgemeine form einer vollständigen lehranstalt' (II 666 ff.) wird von dem unterrichte in sprachen und mathematik als den 'schwer zu gewinnenden schlüsseln für andere studien' geredet. 'denn sie eben machen die einrichtung der schulen verwickelt, da sie das interesse so leicht niederdrücken und nach der meinung der meisten sowohl, als nach gewohnten methoden nur als mittel zu künftigen zwecken zu betrachten sind, dabei aber eine kostbare kraft und zeit und lust der jugendjahre verzehren.'

Digitized by Google

lich gehört die philologie zu allernächst den wissenschaften an, welche die plage verursachen, und 'bei welchen die zweifel erwachen, ob man sie habe lehren sollen'. noch kräftiger lautet der ausspruch II 636: 'liesze sich die nemliche vergegenwärtigung ohne die alten sprachen und ohne die macht jugendlicher eindrücke erreichen: — so wäre das studium der alten sprachen ein notwendiges übel der gymnasien, so hoch man auch deren nebenvorteile anzupreisen gewohnt ist.'

Die last, welche die erlernung der alten sprachen verursacht, besteht nun aber darin, dasz dieselbe infolge ihrer schwierigkeit aufhaltend in die entwicklung des jugendlichen gemütes eingreift. Herbart leugnet (II 112), dasz die alten sprachen dem knaben einen vorsprung gäben; 'ich behaupte gerade, dasz sie ihn zurückhalten.' dasselbe lesen wir s. 109: 'der gymnasiast ist durch die alten sprachen aufgehalten worden.' im umrisz § 91 (II 550) spricht Herbart von hemmungen, welche der altsprachliche unterricht bereitet, und s. 558 heiszt es: 'die fremden sprachen können nur langsam in rechten gang gebracht werden.' — Ausführlicher läszt sich Herbart über dieses aufhalten durch die alten sprachen aus in dem gutachten zur abhilfe (II 148 ff.), an einer bedeutsamen stelle, welche ich auch wegen eines trefflichen vergleiches und einer anschaulichen parallele zwischen arzt und schulmann ganz anzuführen mir erlauben möchte: 'die notwendigkeit des sprachunterrichts läszt sich mit den kinderkrankheiten vergleichen, die jedes individuum überstehen musz, und bei guter pflege auch meist glücklich übersteht, während, wenn die krankheit verkannt und falsch behandelt wird, grosze gefahren eintreten und lebenslängliche siechheit erfolgen kann. solche gefahr wächst, wenn sie abgeleugnet wird, sie verschwindet, wenn man sie anerkennt und ihr zuvorkommt; gleichwohl ist man geneigt, sie zu übersehen. ableugnen, dasz die jugend durch anhaltendes und strenges sprachstudium während einiger jahre in einen gespannten zustand versetzt wird, der mit natürlicher entwicklung des geistes nicht identisch ist, — dies ableugnen hiesze mit sehenden augen blind sein wollen. der gespannte zustand wird bei den meisten individuen ein zustand des wirklichen leidens, dem die natur des kindes sich zu entwinden sucht, und in welchem es nur durch strafen, ermahnungen, lockungen des ehrgeizes u. dergl. kann festgehalten werden. nun kann freilich die menschliche natur viel ertragen; sie hat eine ungeheure kraft sich wiederherzustellen, wie in körperlicher, so auch in geistiger hinsicht. aber eben dieser umstand verführt gar leicht die schulmänner, wie die ärzte: zu viel zu wagen; — mit dem unterschiede, dasz die ärzte für ihr wagestück nur dann gelobt werden, wenn der erfolg glücklich ist, die schulmänner den patienten schelten und schmähen, wenn sie ihn nicht zu heilen verstehen. und warum geht ihnen das ungestraft hin? weil sie ihre unwissenheit im punkte der menschenkenntnis und menschenbehandlung zu bedecken verstehen mit dem glanze ihrer gelehrsamkeit. — — Die gymnasien

Digitized by Google

sollen alte sprachen lehren. dies einzige wort kündet zwei dinge auf einmal an: eine leidende jugend und übermütige lehrer.' — Mit einem andern bilde wird II 150 von dem 'umwege der alten sprachen' geredet.

Und worin bestehen nun die schwierigkeiten, durch welche die alten sprachen den entwicklungsgang so aufhalten? auch über diese fehlt es nicht an zahlreichen und eingehenden äuszerungen Herbarts.

In seinem aufsatze 'über den unterricht in der philosophie auf gymnasien' 1821 wird eine schwierigkeit betont, auf welche später nie wieder von Herbart hingewiesen wird, und die er hier wohl nur hervorgezogen hat, um seiner forderung des philosophischen unterrichts auf gymnasien einen weiteren grund unterlegen zu können. 'manche unserer philologen beachten es kaum, dasz ein groszer sehr bedeutender teil der schwierigkeiten, durch welche ihre schüler sich aufgehalten fühlen, mehr in den begriffen und den dialectischen wendungen liegt, die bei den alten schriftstellern so häufig vorkommen, als in der sprache' II 129.

Von den schwierigkeiten, welche insbesondere das griechische bietet, ist mehrfach die rede (vgl. I 293 anm.). I 79: 'die schwierigkeiten des griechischen liegen nicht in jedem einzelnen schriftsteller beisammen, sondern sie beruhen eben darauf, dasz diese sprache eine so lange reihe von jahrhunderten hindurch und an so vielen orten, folglich auch in so vielerlei gestalten geschrieben worden ist; daher jeder schriftsteller sein eignes studium erfordert.' vgl. auch die schon oben berührte stelle II 429: 'schlimm für uns, dasz die fremdlinge, die man uns empfiehlt, griechisch reden! das macht uns die gute aufnahme schwer.' die schwierigkeit der Homerischen sprache wird im umrisz § 283 (II 638 f.) gestreift. 'wen die schwierigkeiten schrecken, der erinnere sich, dasz auf jedem andern wege ebenfalls grosze schwierigkeiten zu überwinden sind.' besonders eingehende psychologische begründungen der schwierigkeit der alten sprachen für die knaben hinsichtlich der anknüpfung der neuen vorstellungen an die schon vorhandenen bietet uns der umrisz an verschiedenen stellen. zunächst II 550: 'den fremden sprachen dient die muttersprache zur vermittlung des verstehens; aber sie widerstrebt zugleich den fremden lauten und wortfügungen; überdies dauert es lange, ehe dem jüngeren knaben der gedanke geläufig wird, dasz in weiter ferne des orts und der zeit menschen sind und waren, die anders reden und geredet haben, menschen, um die man sich hier und jetzt bekümmern solle. höchst gewöhnlich und zugleich sehr schädlich ist auch die täuschung der lehrer, dasz ihr ausdruck, weil er deutlich ist, darum schon von dem knaben verstanden werde, dessen kindessprache sich nur langsam erweitert. diese hemmungen sind zu überwinden.' dasz die bildung der vorstellung von einer einst gesprochenen fremden sprache den knaben anfangs recht schwer falle, setzt eine ähnliche stelle voraus (556). 'dasz man die

Digitized by Google

erzählungen (für den geschichtsunterricht) zum teil aus alten büchern schöpft, die in fremden sprachen geschrieben sind, — dasz diese sprachen einst wirklich gesprochen wurden, ist ein umstand, der oft im vorbeigehen musz erwähnt werden, bevor diese sprachen selbst kommen, ja selbst nachdem der anfang damit schon gemacht ist.' weiter heiszt es auf der folgenden seite: 'des vorteils der leichten anknüpfung entbehren — für Deutsche — die beiden classischen alten sprachen.' anders steht es da mit den realien — naturgeschichte, geographie, geschichte —, 'sie haben einen unstreitigen vorzug (vor den humaniora), den der leichtesten anknüpfung' (II 556). die realien liegen dem zöglinge näher (II 558). 'vorteile der leichtern anknüpfung an den erfahrungskreis' bieten die realien und das mathematische (571).

Die besonderen schwierigkeiten, welche der grammatische unterricht dem vorstellungsvermögen des knaben bietet, werden von Herbart in folgender weise dargestellt (II 571): 'für die fremden sprachen, die sich erst allmählich mit der muttersprache complicieren, ist apperception und einschaltung erst dann möglich, wenn schon einige kenntnis derselben erlangt ist; und die kenntnis musz bedeutend wachsen, bevor auf frei steigende vorstellungen darf gerechnet werden. belastet man nun die gehobenen vorstellungen durch neue, — vollends durch blosze fortsetzung, — so ist es kein wunder, wenn ein unbrauchbares chaos herauskommt.'[15] etwas weniger abstract ist die folgende schilderung (II 557): 'die schwierigkeit liegt in der menge des fremdartigen, was sich bei längern sätzen anhäuft; sie liegt ferner in den mancherlei anhäufungen abhängiger sätze, in den einschaltungen, in der vorstellung, im periodenbau. hiebei ist nicht zu übersehen, wie lange es dauert, bis die kinder selbst im deutschen sich der abhängigen rede zu bedienen wissen; ihr sprechen ist lange nur ein bloszes aneinanderreihen der einfachsten sätze.' — Dasz es gerade 'die syntaktische form der alten sprachen ist, welche noch weit mehr schwierigkeit macht als flexionen und vocabeln', hebt Herbart II 639 hervor.

Aus den zahlreichen hier wiedergegebenen aussprüchen Herbarts wird es, hoffe ich, klar geworden sein, welche stellung die alten sprachen im allgemeinen in dem pädagogischen system des groszen denkers einnehmen, wie sie von ihm als unterrichtsgegenstände, welche an sich unwertig sind, bezeichnet werden, und ihre erlernung eine last für den knaben genannt, trotzdem aber, weil ohne sie eine lebhafte vergegenwärtigung des classischen altertums nicht möglich ist, als notwendig für die bildung erachtet wird.

---

[15] ich betrachte es nicht als meine aufgabe, die hier wiederkehrenden kunstausdrücke der Herbartschen psychologie erklären zu müssen; ich möchte nur diejenigen stellen des umrisses angeben, durch welche man sich leicht über die bedeutung dieser begriffe unterrichten kann. apperception II 539 absatz 4. einschaltung und fortsetzung § 129 (II 570). frei steigende und gehobene vorstellungen 538 absatz 2.

Digitized by Google

Denn trotz der last ist Herbart überzeugt, 'dasz in unseren zeiten kein unterricht für ganz vollständig gelten kann, der nicht einen teil seines weges durch die alten sprachen herdurch genommen hat, weil nemlich ohne dies niemand dazu gelangen wird, sich das altertum lebhaft zu vergegenwärtigen' (II 103). würden nicht die gymnasien mit ihrem altsprachlichen unterricht neben den lateinlosen höheren bürgerschulen (von Herbart auch hauptschulen genannt) 'als fortwährend in thätigkeit begriffen vorausgesetzt, so würde allerdings gefahr sein, dasz die gesamtbildung des zeitalters in der wurzel leiden könnte' (II 150). 'unser wissen würde bald bodenlos werden, und die sichersten vergleichungspunkte für die werke der redekünste würden in vergessenheit geraten, wenn jemals die alten sprachen uns ungeläufig würden' (II 470). — Den wert des griechischen für die bildung schlägt Herbart im ersten Steiger-berichte (I 14) sehr hoch an: 'das griechische rechne ich zu den wesentlichen kenntnissen jedes menschen, der zeit und gelegenheit hat, sich vollständig zu bilden.'

Die gerechte furcht vor den nachteilen der classischen studien darf nicht verleiten, diese studien zu verbannen (I 344); und um des zweckes willen — sich in die litteratur der alten zu vertiefen — müssen alle schwierigkeiten überwunden werden; und sie sind 'übersteiglich durch kunst, geduld und anstrengung' (I 412).

Ich glaube somit alle punkte berührt zu haben, welche wesentlich sind für die ansicht Herbarts, dasz die alten sprachen ein notwendiges glied des erziehenden unterrichts seien. und doch suchen wir vergebens unter ihnen nach dem punkt, welcher fast allen andern vorkämpfern für den altsprachlichen unterricht als eine der vorzüglichsten waffen im streite zu dienen pflegt. kein wort vernahmen wir bisher über den sonst so hoch geschätzten formalen bildungswert der alten sprachen. was Herbart über denselben dachte — es läszt sich seine ansicht schon aus den oben zusammengestellten aussprüchen über den zweck des altsprachlichen unterrichts erraten —, das wollen wir uns nunmehr vergegenwärtigen.

Für Herbart gibt es keine formale bildung und kann es keine geben. denn der zweck des unterrichts besteht nicht in der ausbildung einzelner fähigkeiten, eines einseitigen könnens und wissens, welches die frucht der formalen bildung ist. läge nun aber auch eine solche ausbildung in dem zwecke des unterrichts, so würde sie doch rein unmöglich sein, denn es gibt eben keine denkkräfte, keine sogenannten seelenvermögen als anlagen im menschen, welche durch eine formale bildung nahrung erhalten könnten. es ist mir natürlich auch hier nicht möglich, auf eine genauere darlegung dieser in das gebiet der psychologie fallenden ansicht einzugehen. in den pädagogischen schriften berührt Herbart in kürze diese fragen über die existenz von seelenvermögen z. b. im umrisz II 517 ff., worauf zu verweisen ich mich begnügen musz.

Übrigens leuchtet die allgemeine anschauung Herbarts auch

Digitized by Google

aus der zunächst heranzuziehenden stelle der kurzen encyclopädie II 462 ff. genugsam hervor, welche sich am ausführlichsten gegen die annahme jeder formalen bildung wendet. ich musz diese worte Herbarts daher zum grösten teil wörtlich anführen. 'diejenigen, die keine richtigen psychologischen einsichten haben, begreifen selten etwas von den pädagogischen regeln. sie haben etwa die alte meinung, in der seele seien gewisse kräfte oder vermögen; diese müsse man üben, gleichviel woran und wodurch. ungefähr, wie gymnastische übungen, welcher art sie auch seien, die muskeln des leibes stärken und schmeidigen, weil es nemlich nur einerlei und die nemlichen muskeln sind, und der mensch eben keine andern hat.[16] in der that findet sich das, was man phantasie, gedächtnis, verstand nennt, in jeder einzelnen vorstellungsmasse, doch nicht in allen gleichmäszig, sondern es kann sehr leicht und sehr gewöhnlich in einem und dem nemlichen menschen eine gewisse vorstellungsmasse verständiger, eine andere phantasiereicher, eine dritte gedächtnismäsziger ausgebildet sein; in der einen kann tiefe empfindung, in einer andern kälte herschen, und so fort. daher wäre das, was die pädagogen formelle bildung nennen, ein völliges unding, wenn es in einer übung solcher kräfte zu suchen wäre, die nur in der einbildung existieren. aber oftmals leistet eine vorstellungsmasse der andern hilfe, nach allgemeinen gesetzen der reproduction.' es folgt hierauf eine schilderung der psychologischen vorgänge (vorstellungsverbindungen) im zögling beim unterrichtsgange des lateinischen. dann wird die ansicht der anhänger der formalen bildung angeführt, dasz wenn griechisch und französisch statt des lateins an den anfang des unterrichts getreten wäre, die formelle bildung eben vom französischen oder griechischen ausgegangen und aufs latein übertragen worden wäre (s. 463). 'und dies — behauptet man weiter — wäre nicht besser noch schlechter als jenes; es kommt nur darauf an, die kraft zu wecken. — Was aber die kraft anlangt, die man wecken will, so setzt dies voraus, es gäbe eine schlafende kraft, die man wecken könne. aus der rhetorik werden wir zwar den schlaf und das aufwecken als metaphorische redensarten niemals verbannen können, so wenig wie aufgang und untergang der sonne.[17] aber jene behauptung, es sei einerlei, ob man durch griechisch, lateinisch, französisch die kraft wecke, ist ein schlagbaum, durch welchen man den

[16] die erste ausgabe enthält noch folgende erweiterung: 'so gerade meinen auch die, welche von psychologie nichts gründliches wissen, der mensch habe einen verstand, er habe eine phantasie, er habe ein gedächtnis, er habe auch einen willen, er habe eine vernunft und so ferner. wenn wir ihnen nun sagen, dasz der mensch von alledem gar nichts hat, so verstehen sie uns nicht; wir wollen uns demnach anders ausdrücken, indem wir statt des nichts vielmehr vieles setzen.'

[17] auch hier möchte ich die lesart der ersten ausgabe hinzufügen: 'aber die seelenvermögen müssen nicht blosz aus der psychologie, sondern auch aus der pädagogik entweichen; sie stiften hier bedeutenden schaden.'

Digitized by Google

weg der untersuchung sperrt. die frage betrifft nicht kräfte, sondern vorstellungsmassen und deren allmähliche bildung. — Die vorstellungsmassen, welche mit dem französischen, mit dem lateinischen, mit dem griechischen in die seele des zöglings einziehen, sind keineswegs die nemlichen. die ordnung und folge, worin sie sich nach einander festsetzen, ist nicht gleichgültig. gerade auf dieser ordnung und folge beruht die construction und nachmalige wirksamkeit der vorstellungsreihen. und was man kraft nennt, die man wecken wollte, das wird wesentlich ein anderes, wenn die ordnung und folge, worin ursprünglich die vorstellungen sich verknüpfen, verändert wird.' für eben so verkehrt erklärt es Herbart, von einer formellen bildung durch die mathematik zu reden (s. 465). 'ein anderes beispiel von unrichtigen begriffen über formelle bildung gibt die bekannte anpreisung der mathematik, sie schärfe den verstand. kein wunder bei solcher lobrede, dasz die meisten schulmänner zum nemlichen ziele einen kürzeren weg suchen. wozu die figuren und formen, wenn die alten sprachen, die ja ohnehin gelernt werden müssen, das nemliche leisten? man studiere nur grammatik; auch diese schärft den verstand. und sogar noch sicherer; denn man will bemerkt haben, dasz auch einfältige leute das rechnen zu besonderer fertigkeit bringen. — Der verstand der grammatik bleibt in der grammatik, der verstand der mathematik bleibt in der mathematik; der verstand jedes andern faches musz sich in diesem andern fache auf eigne weise bilden' (s. 466). 'grammatik und mathematik sind demnach keineswegs surrogate für einander, sondern jede behauptet sich in ihrem kreise und werte.'

In recht anschaulicher weise finden wir diese letzte ansicht Herbarts auch in der recension des buches von Drobisch ausgesprochen (II 264): 'vielleicht wirft mancher ein: wer seinen Tacitus, seinen Plato versteht, der musz sich in eine populäre astronomie oder physik mit leichtigkeit finden können. mit nichten! das ist es eben, was am stärksten für die absolute notwendigkeit eines gründlichen mathematischen jugendunterrichts spricht, dasz man ein sehr gelehrter sprachkenner, ein umfassender polyhistor, ja selbst ein scharfsinniger dialectischer kopf, aufgelegt zu allerlei subtilitäten und distinctionen sein kann, ohne sich in irgend eine mathematische vorstellungsart finden zu können.' — Da kommt man denn auf 'den sonderbaren gedanken, die mathematik fordere ganz besondere anlagen'.

Andere kürzere auslassungen Herbarts mögen sich an die ausführlicheren anreihen. in 'Pestalozzis idee eines abc der anschauung' (I 121) heiszt es[18]: 'sprachstudien, geographie, naturgeschichte sind gedächtnissachen, müssen deshalb vielfältig wiederholt und nach-

---

[18] zu gunsten der mathematik wird hier der sprachunterricht von Herbart herabgesetzt, wie Willmann sehr mit recht in seiner anmerkung zu dieser stelle sagt. diese schrift soll nemlich gerade die pädagogischen vorzüge der mathematik in das richtige licht setzen.

Digitized by Google

gefragt werden; daher kann es scheinen, als eigneten sie sich recht gut zur gewöhnung der aufmerksamkeit.' aber demjenigen, der sich eines guten gedächtnisses erfreut, 'der sich nur langsam an das einzelne besinnt, ängstlich es stück für stück nachzählen musz, um nichts zu verlieren: — dem werden so viele namen nur immer widriger, je mehr man sie nachfragt und wiederholt. dabei fixieren sie sich zwar allmählich, aber dies fixieren ist kein fühlbarer gewinn. die erkenntnis wächst dadurch nicht, rückt nicht, greift nicht um sich, löst kein rätsel, vermehrt nicht die fülle des denkens'. — In der allgemeinen pädagogik (I 426) wird das streben, 'den sprachstudien und der altertumskunde das verstandesübende abzugewinnen', als ein verfehltes bezeichnet.

Das loblied, welches andere auf die formelle bildung durch die alten sprachen zu singen pflegen, und das Herbart im pädagogischen gutachten (II 112) so wiedergibt: 'bleiben denn die schüler der gymnasien länger kindisch, sie, die ja latein und griechisch lernen, und dadurch offenbar mehr geübt und schneller zur reife gebracht werden müssen?' wird zurückgewiesen. ja, Herbart wird in derselben schrift, wie auch an andern gleich zu nennenden stellen, sogar recht kräftig in dem ausdrucke seines unwillens gegen die verfechter der formalen bildung (II 104): 'nun mögen die philologen ihre alte bekannte ausrede, von der formal bildenden kraft des sprachstudiums, in die neuesten phrasen kleiden, das sind leere worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit gröszeren bildenden kräfte anderer beschäftigungen kennt, und der die welt mit offenen augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende menschen leben, die ihre geistige existenz keiner lateinischen schule verdanken.' — Unter den 'unbestimmten lobpreisungen der alten sprachen, die an charlatanerie grenzen' (II 153)[19] und den 'so vielen unbestimmten anpreisungen der alten, mit denen man jetzt wieder überschwemmt werde' (I 575), versteht Herbart ohne zweifel in erster linie die wertschätzung der formalen bildung durch die alten sprachen. 'alle die bekannten anpreisungen der aus der grammatik entspringenden vorteile fallen in das gebiet der bedingten und selbst sehr eng begrenzten wahrheiten, sobald man aus hinreichend umfassender pädagogischer erfahrung die weit kräftigere gymnastik des geistes durch die mathematik kennt' (II 146).[20]

Die annahme eines formal bildenden latein-unterrichts wird

[19] die fast erbitterte stelle gegen die tyrannei der gymnasien heiszt ganz: 'dasz man junge leute, die nicht studieren sollen, dennoch durch die gymnasialclassen gehen läszt, und sie dort mit strenge zu arbeiten anhält, deren zwecklosigkeit sie selbst nur zu gut voraussehen, — ist einer von den stärksten beweisen von mangel an nachdenken und von hingebung an unbestimmte lobpreisungen der alten sprachen, die an charlatanerie grenzen.'

[20] man beachte aber auch die anmerkung Herbarts: 'die billigkeit erfordert hier zu bemerken, dasz sich manchmal ebenso unkluge anpreisungen der mathematik, als der sprachstudien hören lassen.'

Digitized by Google

in der kurzen encyclopädie (II 470) abgewiesen: 'die lobeserhebungen der formellen bildung durch lateinische grammatik könnte man sparen; die jugend behilft sich gern ohne diese bildung, welche eigentlich erst im männlichen alter von denen gewonnen wird, die sich darauf legen.'

Die starke einseitigkeit, welche in dieser vollständigen verneinung der formal bildenden elemente des altsprachlichen unterrichts wie der intellectuellen bildung überhaupt liegt, leuchtet aus diesen aussprüchen Herbarts zur genüge hervor. eine eingehende widerlegung dieser anschauungen zu geben, kann kaum meine aufgabe sein; ich wäre auch nicht im stande sie zu liefern. denn einerseits gehörte dazu eine genaue kenntnis nicht nur der psychologie Herbarts selbst, sondern auch aller folgenden psychologen bis zu den vertretern der neuesten richtung, anderseits müste man sich mit den meinungen der pädagogen nach Herbart vertraut gemacht haben, welche sich ja alle, sei es nun in zustimmender, sei es in absprechender weise, mit der ansicht Herbarts abfinden musten. dies schlieszt aber die kenntnis einer fülle von litteratur ein, die man sich nicht in kurzer zeit zu erwerben vermag. ich möchte daher nur in kürze darauf hinweisen, dasz selbst von den ausbildnern des Herbartschen systems die einseitigkeit erkannt und teils gemildert, teils ganz vermieden worden ist.

Am engsten schlieszt sich ohne zweifel an Herbarts anschauungen über diese seite der pädagogik T. Ziller an, welcher im vierten paragraphen seiner 'grundlegung zur lehre vom erziehenden unterricht'[2] s. 65—93 ausführlich über den wert des altsprachlichen unterrichts handelt. nachdem er zunächst die vorteile desselben ganz im sinne Herbarts dargelegt hat (s. 65—74), wendet er sich energisch und mit entschiedener abweisung der annahme von seelenvermögen gegen 'eine formal bildende kraft', welche man dem studium der alten sprachen zuschreibe 'in dem sinne, dasz dadurch eine allgemeine geistige befähigung gewonnen würde'. — Allerdings ist mit der materialen bildung, d. i. derjenigen, die neuen vorstellungsinhalt erzeugt, immer zugleich eine formale bildung verbunden, insofern alle dem inhalte nach neuen und an sich unveränderlichen vorstellungen, welche erworben werden, und nicht vereinzelt bleiben, nach den inneren gesetzen der complication und verschmelzung verbindungen eingehen, in denen sie als eigentümliche kräfte wirken, und insofern dadurch die bisherige form des geistes verändert wird (s. 75). aber die kräfte, welche durch die 'insoweit mögliche formale bildung erzeugt werden, haften an dem stoffe, woran sie erzeugt werden' (s. 77). von diesem standpunkte aus entwickelt nun Ziller 'die formalen wirkungen' des sprachunterrichts, welche aber nur unter der bedingung eintreten, 'wenn er mit dem übrigen unterrichte und dem leben des zöglings innig verschmolzen ist' (s. 79). er faszt diese vorteile in folgenden worten zusammen: der sprachunterricht kann 'auch eine schule der geistigen und sittlichen energie und cha-

rakterbildung werden, er kann das lernen und arbeiten lehren, er kann selbst vertrauen und demut einflöszen, er kann im überlegen behutsam und besonnen, im handeln fest und beharrlich machen, er kann den ganzen menschen kräftigen und stählen, sodasz sein geist, nachdem er durch die erste arbeit recht erstarkt ist, mit voller kraft zu jeder andern arbeit übergeht, und auch auf einem ihm bisher fremden gebiete leichter, rascher und sicherer vorwärts kommt' (s. 78). allein diese lobpreisung des altsprachlichen unterrichts als solchen, die über Herbarts anschauung hinausgeht, finden wir weiter unten (s. 80 f.) wieder abgeschwächt, wo Ziller sagt: 'immerhin darf man nicht behaupten, dasz das sprachstudium eine klare, schnelle, sichere auffassung und durchdringung aller begriffs- und lebensverhältnisse verschaffen, dasz es die ganze denkkraft üben, dasz es wegen seiner allgemein formal bildenden kraft als surrogat für andere studien des jugendunterrichts dienen könne' usw. auszerdem kann 'die übung im gebrauche der allgemein logischen formen (vgl. s. 77) und den günstigen einflusz auf charakter und sittlichkeit, welche der beschäftigung mit der sprache aus gutem grunde nachgerühmt werden, jeder andere unterricht gleichfalls gewähren' usw.

Auch Kern steht hinsichtlich dieser frage über den altsprachlichen unterricht in den grundgedanken durchaus auf dem boden des meisters, befindet sich also in diesen auch mit Ziller in übereinstimmung. auch er leugnet ('grundrisz der pädagogik' 1887, § 17 s. 44 ff.) die formale bildung, mag der unterricht nur die denkkraft bilden oder alle geistigen kräfte entwickeln, und begründet diese ansicht ebenso mit der zurückweisung der existenz von seelenvermögen, welche durch die entwicklung am stoffe zu kräften werden könnten; auch er schreibt jeder gestaltung von vorstellungsmassen eine formale und zugleich, da keine vorstellung ohne bestimmten inhalt gedacht werden kann, materiale bildung zu (vgl. Ziller grundleg.[2] s. 75. 80 f.). ganz in übereinstimmung mit Herbart und Ziller behauptet er, dasz die durch vorstellungsverbindungen erzeugten kräfte 'am stoffe haften; ist dieser mit einem andern gedankenkreise eng verbunden, so wird er und mit ihm die an ihm haftende kraft durch letztern reproduciert' (vgl. Herbart II 462. 465. Ziller s. 77). — Das einseitige urteil Herbarts über den wert des sprachunterrichts an sich sucht aber auch Kern zu mildern und zwar so, dasz er die bildung verschiedener interessen durch ihn zugibt. obwohl er nemlich die berechtigung des sprachunterrichts in dem ganzen des erziehenden unterrichts nur als ergänzung des geschichtsunterrichts anerkennt, so behauptet er doch, 'dasz er auch an und für sich geeignet sei, dem zwecke des erziehenden unterrichts durch erregung eines verschiedenartigen interesses förderlich zu werden. er gewöhnt an beobachtung der im sprachgebrauch liegenden gesetze, er führt zu einer denkenden betrachtung ihres innern zusammenhangs und ihrer gründe (also speculatives interesse); er weckt den sinn nicht nur für die richtigkeit, sondern auch für die schönheit der sprachlichen form

Digitized by Google

(ästhetisches interesse), er wirkt sogar auf das sittliche urteil, indem er den sprachlichen ausdruck dem gedanken entsprechend bilden lehrt und damit das wahrheitsgefühl stärkt'.

Weiter, als es Kern thut, entfernt sich Waitz von der Herbartschen ansicht; er behandelt in seiner 'allgemeinen pädagogik' § 25 (s. 374—401 der von Willmann besorgten ausgabe) die alten sprachen, und betont da auch ihren formalen bildungswert (vgl. s. 379). 'der richtige betrieb der grammatischen übungen verspricht ohne zweifel der entwicklung der intelligenz nach ihrer formalen seite einen erfolg, wie er sich von keinem andern bildungsmittel erwarten läszt.' auf die nähere begründung dieser behauptung kann ich hier nicht weiter eingehen. ich möchte nur noch die eine stelle hervorheben, wo Waitz von dem werte der übersetzungsübungen mit folgenden worten spricht (s. 381): 'die übersetzungen aus einer fremden alten sprache in die deutsche verlangen eine aufmerksamkeit auf das, was gesagt werden soll, und was sich sagen läszt, ein sinnendes herumwenden alles einzelnen, ein arbeiten in und mit der muttersprache, wie es von keiner andern übung zu erwarten ist. wird diese seite des sprachunterrichts bisweilen nicht hinreichend ausgebeutet, so fällt dies dem lehrer, nicht der sache zur last.'

Am selbständigsten aber scheint mir das urteil von Willmann, dem trefflichen herausgeber der pädagogischen schriften Herbarts, zu sein. hatte er schon in den anmerkungen zu denselben darauf hingedeutet, dasz Herbart von einer unterschätzung des exacten grammatischen unterrichts (I 122 anm. 5), des sprachstudiums (I 412 anm. 59) nicht frei ist, so hat er selbst in seiner 'didaktik als bildungslehre' II. bd. 1889 in dem 'das philologische element der bildung' betitelten abschnitte (s. 84—127), insbesondere § 47 'sprachkunde' und § 50 'die alten sprachen', dem formal bildenden teile des altsprachlichen unterrichts sein vollstes recht mit schönen, bestimmten worten eingeräumt.[21] von ihnen nur einen bruchteil hier anzuführen, will und musz ich mir versagen; nur das möchte ich noch hervorheben, dasz Willmann im gegensatz zu andern Herbartianern auch dem latein wieder seinen bevorzugten platz im unterrichtsbetriebe des gymnasiums zuweist (s. 121).

Von den nicht-Herbartianern hat auch Moller in Schmids 'encyclopädie des gesamten erziehungs- und unterrichtswesens'[2] III 367 ff. (nachgeprüft von Weiss) die einseitige auffassung des altsprachlichen unterrichts durch Herbart angegriffen. wie er sich gegen die annahme einer ursprünglichen leerheit und unbestimmtheit der seele (374 f.) wendet und gegen die ansicht, dasz die wissenschaftliche bildung lediglich mittel zur charakterbildung sei, keine selbständige bedeutung habe (381 ff.)[22], so erklärt er auch (391), 'dasz die objec-

---

[21] über die formale bildung im allgemeinen und über die seelenvermögen vgl. II §§ 40 und 41.

[22] beides wird auch von Herm. Schiller 'lehrbuch der geschichte der pädagogik' s. 345 f. gerügt.

Digitized by Google

tive wertschätzung der reinen erkenntnis und fertigkeit z. b. auf dem gebiete der sprachen durch Herbart zurückgedrängt und einiger maszen verkürzt werde'.

Auf zwei recensionen der allgemeinen pädagogik weist Willmann zu der mehrfach von mir herangezogenen stelle von der 'last der zeichen' im unterricht hin (I 410 anm. 59), deren eine sehr ausführlich und mit einer gewissen begeisterung für die formale bildungskraft des altsprachlichen unterrichts eintritt (recension der neuen Leipziger litt.-ztg.). hier wird auch, wie bei Waitz, gerade das übersetzen als eine vortreffliche übung in logischen combinationen hervorgehoben. kürzer und blasser ist in dieser hinsicht die kritik der allg. litt.-ztg., welche das sprachstudium angewandte logik nennt.

Entschieden wertvoller aber als diese äuszerungen späterer sind für unsere betrachtungen diejenigen stellen der schriften Herbarts selbst, an welchen er eben doch dem sprachstudium als solchem einen gewissen wert beilegt; mag derselbe in Herbarts augen auch nur ein unbedeutender sein, so sehen wir doch, dasz er selbst hie und da die von ihm zu eng gezogenen grenzen überschritten hat. wir dürfen also in diesem falle dem sonst so strengen systematiker wohl eine gewisse inconsequenz vorwerfen.

So wird in der kurzen encyclopädie (II 466) der grammatik ein zusammenhang mit der logik zuerkannt; freilich wird dieses lob nur mit knappem masze der grammatik zugemessen. 'kaum als beispielsammlung zur logik läszt sich die grammatik gebrauchen, obgleich hier einige gemeinschaft der begriffe, daher auch eher ein pädagogisches zusammenwirken möglich ist; das nemliche gilt in andern punkten von der logik und der mathematik.' etwas anders lautet das urteil werke I s. 60 (bei Willmann citiert II 133 anm. 7): 'die logik pflegt denen, welche sich ernstlich mit grammatik beschäftigen, leicht genug zugänglich zu sein.' — In den 'aphorismen zur psychologie' (werke VII 663, bei Willmann II 411), wo von der vertiefung die rede ist, heiszt es: 'allgemeine urteile erfordern die doppelte, gleichzeitige vertiefung ins subject und prädicat, allgemeines denken eine vielfache vertiefung. — Sprachbildung ist hier bedeutend. aber ihre art von correctheit ergibt doch eine art von pedanterei. sie klebt am factischen, sucht ihre belege in einer anzahl von einzelheiten; vermeidet verstösze durch einen kleinigkeitsgeist, der sich selbst lobt, weil er unterhaltung findet im empirischen wissen. wie lieset der philolog den Platon? — — Sprachstudium vertieft die begriffe und ist insofern unentbehrlich. aber es bildet sie höchstens logisch; und nicht einmal bis zu schluszketten.'[22]

Dasz der sprachunterricht von einflusz auf das speculative interesse ist, gibt Herbart im umrisz § 87 (II 548) zu: 'selbst das speculative interesse geht nicht leer aus, wenn nachforschungen über den

[22] vgl. zu dieser und der vorher angeführten stelle, was ich weiter oben zu werke I 30 (Willm. II 123) bemerkt habe.

Digitized by Google

grammatischen bau dieser sprachen (griechisch und latein) hinzukommen.' doch wird in dieser beziehung der mathematik der vorrang zuerkannt. dasselbe wird in § 92 (II 551) wiederholt: 'zur übung im denken und hiemit zur anregung des speculativen interesse bietet sich alles dar, was in der natur, in menschlichen angelegenheiten, im bau der sprachen, in der religionslehre einen zusammenhang nach allgemeinen regeln erkennen oder auch nur vermuten läszt.' vgl. noch § 135 (II 574): 'übung im denken gewährt teils der analytische, teils der grammatische, teils der mathematische unterricht.'

Über die nahen berührungen zwischen grammatischen und philosophischen studien spricht sich Herbart einmal ausführlich in seinem 'lehrbuch zur einleitung in die philosophie' 1834 (werke I 30) aus, eine stelle, welche Willmann II 123 wiedergibt. wenn Herbart hier auch zunächst nur den sprachforscher im auge hat, so musz doch jeder zugeben, dasz dasselbe, was mit diesen worten über die logischen und andern geistigen thätigkeiten beim untersuchen der sprachen gesagt wird, zum teil auch von dem grammatischen unterrichte auf den gymnasien gelten musz, vorausgesetzt dasz dieser dort gründlich getrieben wird. die stelle lautet: 'in den sprachen, als zeichen der gedanken, spiegeln sich die gedanken selbst, also auch deren bestandteile samt ihren verhältnissen. nimt man aus der sprache die nomina propria hinweg, so bleiben worte von sehr allgemeinem gebrauche. bestimmt nun der sprachforscher die bedeutung der einzelnen worte, so ist er im gebiete der allgemeinen begriffe und steht hier mit dem philosophen auf gleichem boden. teilt er die worte in verschiedene klassen, so erhebt er sich zu höheren allgemeinbegriffen. ableitung und biegung der worte zeigen ihm eine bewegung in den begriffen zum behuf manigfaltiger zusammensetzungen, welche durch die syntaktischen regeln vollständiger bestimmt werden. wiefern nun die begriffe selbst solche verknüpfungen erlauben, geben sie anlasz zu logischen betrachtungen; wiefern aber die regsamkeit des menschlichen geistes dabei zum vorschein kommt, offenbaren sich psychologische thatsachen. logik also und psychologie sind die teile der philosophie, in welche derjenige zunächst suchen mag den eingang zu finden, der von der seite des sprachstudiums herkommt. von einfacher benennung oder ausrufung, die nur ein anknüpfen neuer anschauung an ältere vorstellungen verrät, bis zum bau der periode, worin einzelne urteile bald aneinander reihend, bald einschiebend, bald entgegensetzend auf die manigfaltigste weise verbunden werden, zeigt sich hier ein merkwürdiger fortschritt und rückschritt, welchen die vergleichung älterer und neuerer sprachen genauer zu tage legt.'

Endlich möchte ich auch die stelle noch anführen, an welcher Herbart dem grammatischen unterricht eine vortheilhafte einwirkung auf den unterricht in der muttersprache und somit also doch auch einen gewissen wert an sich zuspricht. umrisz § 277 (II 635): 'bekanntlich gewinnt die nachweisung der grammatischen unterschiede

und der mancherlei wendungen, wodurch die sprache ausdrucksvoll werden kann, an klarheit gar sehr durch vergleichung des deutschen mit dem lateinischen und griechischen. man kann schon bei knaben im achten jahre versuchen, ob sich dieser vorteil für die lehrstunden im deutschen benutzen lasse; auch wenn noch nicht fest beschlossen ist, dasz sie den gewöhnlichen cursus der gymnasien machen sollen. einige knaben lernen die lateinischen flexionen ohne viele mühe so weit, dasz sie kurze sätze aus dem deutschen ins lateinische und umgekehrt bald übertragen können.'[24]

Dasz jedoch alle diese stellen, an welchen Herbart den formalen bildungswert eben doch mit einer nicht zu leugnenden inconsequenz für den altsprachlichen unterricht zugibt, nicht genügen, um ihn vor dem vorwurf der einseitigkeit in schutz zu nehmen, musz man wohl zugeben. im folgenden möchte ich noch in aller kürze auf einen andern punkt hinweisen, in welchem ich ebenfalls die sonst so bewunderungswürdige folgerichtigkeit des groszen denkers mit grund zu vermissen glaube. wenn wir nemlich die wucht aller der aussprüche, in welchen über die belastung der schüler durch den altsprachlichen unterricht und das aufhalten der entwicklung im jugendlichen gemüte durch die alten sprachen geklagt, und in denen ihrem studium jeder formale bildungswert abgesprochen wird, gegen die stellen in die wagschale werfen, welche die notwendigkeit der altsprachlichen kenntnisse für die erforderliche vergegenwärtigung des altertums betonen, so dürfen wir wohl fragen, warum Herbart überhaupt im erziehenden unterricht diese last weiter geschleppt wissen will, zumal er des öfteren hervorhebt, dasz dem nicht-gymnasiasten ein ersatz durch übersetzungen classischer werke geboten werden könne.

Diese ansicht finden wir an mehreren jetzt anzuführenden stellen ausgesprochen. in der allgemeinen pädagogik (I 447) sagt Herbart, dasz es fälle gäbe, wo man auf den synthetischen unterricht in seiner ganzen ausdehnung verzichten müsse; 'da kommt es darauf an ihn zu verkürzen, und gleichwohl nicht zu verunstalten. — Die menge der sprachen fällt weg, man braucht übersetzungen und auszüge, wo man sonst originale und ganze werke gelesen hätte.'[25] danach

[24] auch diese seite des altsprachlichen unterrichts läszt Waitz weit mehr zur geltung kommen. vgl. s. 380: 'dieser gewinn für die muttersprache, der sich nicht wohl aus dem grammatischen studium dieser letzteren allein, wenigstens nicht in gleicher weise ziehen läszt, ist nicht gering anzuschlagen; denn er ist zugleich für die formale seite der intellectuellen bildung überhaupt von wichtigkeit' usw. vgl. auch die schon oben citierte stelle s. 381. auch Kern legt mehr gewicht darauf grundr. § 94 s. 277. vgl. noch Ziller grundleg.[2] s. 79.

[25] im jahre 1857 gab W. Wiedasch einen 'deutschen haus- und schul-Homer' in der metrischen übersetzung des älteren Wiedasch heraus, um, wie Moller a. a. o. s. 386 sagt, mit beseitigung des in der ursprache liegenden hindernisses den gedanken Herbarts in weiteren kreisen ausführbar zu machen. Kohlrausch, ein schüler Herbarts, schrieb die einleitung zu diesem buche.

Digitized by Google

ist denn nun der lehrplan der höheren bürgerschulen eingerichtet (II 151). 'der lehrplan musz ganz dieselben fächer umfassen, wie die gymnasien; mit zweien unterschieden; zuvörderst, dasz statt der alten sprachen die besten übersetzungen der vorzüglichsten classiker gelesen werden (Homer, Virgil, Livius, Herodot usw.), dergestalt dasz nur das vehikel des unterrichts geändert sei.' und kurz vorher heiszt es (II 150), dasz unter der voraussetzung, welche zureichend unterrichtete lehrer verbürge (erhaltung der gesamtbildung durch bestehenbleiben der gymnasien), es offenbar sei, dasz nicht alle schüler, um eine vollständige bildung zu erlangen, selbst aus den alten zu schöpfen brauchten. — Freilich erkennt Herbart an (II 472), dasz die documente in den ursprachen weit tiefern und bestimmtern eindruck machen, als in den übersetzungen. 'aber dies ist noch keine pädagogische rechtfertigung des zwanges und zeitverlustes beim unterrichte in den alten sprachen, während auszerdem genug und nur zu viel zu lernen vorhanden ist.' diese rechtfertigung sieht er an dieser stelle nur in der amtlichen rücksicht liegen, dasz der staat nemlich künftige theologen, juristen, mediciner, philologen und philosophen brauche. dieser grund aber gehört zu den auszerhalb der pädagogik liegenden, welche ich sogleich im zusammenhange besprechen werde. scheint es nicht fast so, als ob dieser allein der beibehaltung der alten sprachen eine stütze verleihe? wie können wir diese stelle in einklang bringen mit den oben von mir so stark hervorgehobenen aussprüchen, in denen die notwendigkeit des altsprachlichen unterrichts auch für den erziehenden unterricht von Herbart betont worden war? und stehen nicht die worte (II 150): 'es ist offenbar, dasz nicht alle schüler, um eine vollständige bildung zu erlangen, selbst aus den alten zu schöpfen brauchten'[26], in directem widerspruch zu den oben citierten (II 103), wo Herbart sagt, dasz er überzeugt sei, dasz in unseren zeiten kein unterricht für ganz vollständig gelten könne, der nicht einen teil seines weges durch die alten sprachen herdurch genommen habe?

Hier liegt meiner ansicht nach eine inconsequenz Herbarts klar vor unseren augen; ich kann sie mir nur so erklären, dasz Herbart in seinen späteren schriften in der ganz bestimmten absicht, die ausgestaltung der lateinlosen höheren bürgerschulen (hauptschulen) besonders warm zu empfehlen, die classischen studien der gymnasien in ihrer bedeutung etwas zurückgesetzt hat. darum finden wir jene weitgehende behauptung (II 150) gerade in dem 'gutachten zur abhülfe für die mängel der gymnasien und bürgerschulen'. dieselbe etwas tendenziöse färbung zu beobachten hatten wir ja schon oben einmal gelegenheit, wo wir sahen, dasz Herbart im 'abc der an-

[26] ganz so zuversichtlich äuszert sich Kern nicht, er sagt nur (§ 98): 'der pädagogischen vorteile, die gerade die altclassische litteratur darbietet, kann die höhere bürgerschule wenigstens einigermaszen teilhaftig werden durch übersetzungen und bearbeitungen, die im geiste des originals geschrieben sind.' vgl. auch Ziller grundlegung[2] s. 82.

Digitized by Google

schauung' zu gunsten der mathematik, deren pädagogische vorzüge er gerade da besonders hervorkehren wollte, die sprachstudien geringer anschlug.

Die nicht-pädagogischen gründe, welche für die notwendigkeit des altsprachlichen unterrichts auf den gymnasien von andern geltend gemacht werden, und auf die in der eben besprochenen stelle auch von Herbart selbst ein gewisses gewicht gelegt wurde, werden mehrfach in seinen pädagogischen schriften behandelt; aber auch sie nicht in ganz gleichmäszigem weise. während er sie nemlich an einigen stellen einfach zurückweist, gesteht er ihnen an andern wieder rechte zu. zweimal spricht er ihnen im umrisz jede geltung ab. II 555 heiszt es: 'man möge nur nicht erwidern, die gymnasien müsten das griechische und lateinische beibehalten, weil sie künftige beamte zu bilden hätten, denen die alten sprachen ebenso nützlich, ja nötig seien, wie andern ständen die neuern. denn wenn einmal die classischen studien in den rang des nützlichen und nötigen herabgesetzt sind, so steht die thüre denen offen, welche endlich noch fragen, wozu denn der landprediger das hebräische, der practische jurist und arzt das griechische brauche?' — Dieselbe amtliche rücksicht hat man gewis auch (ebenso wie die formale bildungskraft des sprachstudiums) II 637 unter den 'nebenvorteilen' des altsprachlichen unterrichts zu verstehen, die man so hoch anzupreisen gewohnt sei; mit unrecht, wie Herbart offenbar ergänzt wissen will.

Ein solcher nicht-pädagogischer grund für die beibehaltung der alten sprachen ist auch die wichtigkeit derselben für sprachgeschichtliche beobachtung und bildung des stilgefühls (II 635). 'man hört oft behaupten: die alten sprachen geben einen festen maszstab, wonach der fortschritt und das sinken neuerer sprachen zu bestimmen sei; auch müsse an den altclassischen werken das muster für reinheit und schönheit der schreibart erkannt werden. diese und ähnliche behauptungen sind unleugbar richtig und höchst gewichtvoll; allein sie sind nicht pädagogisch. sie drücken aus, was überhaupt geleistet werden soll, aber nicht, was jüngeren individuen zu ihrer bildung nötig ist; und die grosze mehrzahl derer, welche sich zu staatsämtern vorbereiten, kann sich nicht damit befassen, über sprache und schreibart zu wachen, sondern musz die sprache nehmen, wie sie ist, und diejenige schreibart sich aneignen, die zum geschäftskreise passt. jene höheren sorgen kommen den schriftstellern zu; aber niemand wird zum schriftsteller erzogen.' — Fachgelehrte sollen überhaupt nicht auf den gymnasien erzogen werden; für diese verlangt Herbart gelehrte berufsschulen zum erlernen bestimmter künste und wissenschaften (II 667 anm.). 'sie sind auszerhalb der pädagogischen sphäre.' eine solche ist z. b. die schulpforte (I 575). conservatorien soll jeder staat stiften (warum dieser ausdruck hier gewählt ist, wird sofort klar werden); nicht nur philologische, sondern auch polytechnische schulen. die pädagogik hat hier keine stimme; es gibt hier nicht zöglinge, sondern lehrlinge (I 575).

Digitized by Google

Der bedeutsamste nicht-pädagogische grund für beibehaltung der alten sprachen ist nun aber der, dasz der staat für seine künftigen beamten schulen mit altsprachlichem unterrichte braucht (kurze encyclopädie II 469 f.). 'der staat braucht beamte manigfaltigster art. der staat trägt überdies sorge, dasz ein wandelbares zeitalter nicht die alten documente der wissenschaft und kunst aus den augen verliere.[27] — — Diese betrachtungen sind höchst gewichtvoll; aber sie sind eben so wenig pädagogisch, als das in ältern zeiten übliche, unstreitig sehr zweckmäszige verfahren, bei neu gesetzten grenzsteinen ein häuflein knaben heftig zu prügeln, damit sie sich die grenzen und deren bezeichnung genau merken sollten. — Freilich wird griechisch und latein am sichersten im andenken erhalten, wenn man fortwährend eine zahlreiche jugend zwingt, zur erlernung dieser sprachen ihre beste empfänglichkeit herzugeben. freilich braucht unsere theologie diese ganze kenntnis, unsere jurisprudenz und medicin wenigstens einen teil derselben.' — Diese motive sind 'ebenso einleuchtend als dringend'; man 'verderbe daher nicht das klare durchs dunkle, nicht das feste durchs schwankende und zweideutige. — Man sollte froh sein, wenn es der pädagogik gelingen kann, sich unter leichten bedingungen mit jenen, von ihr gar nicht ausgehenden und gleichwohl gebietenden gründen für die beibehaltung der alten sprachen dergestalt zu vertragen, dasz sie nicht genötigt werde über erlittenen schaden klage zu führen. — Latein musz gelernt werden; füglich auch lateinische grammatik; das ist wahr und das genügt. was die alten classischen sprachen anlangt, so haftet an ihnen das studium der theologie, jurisprudenz, medicin, ja die gesamte gelehrsamkeit so sehr, dasz sie in den gelehrten schulen immer die grundlage ausmachen müssen' (II 608).

Die öffentlichen schulen sind es, welche diese amtliche rücksicht[28] besorgen. 'die öffentlichen schulen sollen einen groszen vorrat von kenntnissen erhalten und für künftigen amtlichen gebrauch austeilen. dies höchst nötige geschäft wird sich niemals den pädagogischen betrachtungen ganz unterwerfen' (II 240). so gut es aber geht, müssen beide rücksichten vereinigt werden. 'ein anderer gesichtspunkt für die gymnasien (als der des erziehenden unterrichts), dasz sie für aufrechthaltung der kenntnis des altertums zu sorgen haben, ist nicht ausgeschlossen, sondern musz mit jenem vereinigt werden' (II 522). diese rücksichten sind jedoch nebenrücksichten, auf welche sich die schule eingelassen hat (II 103 f.), 'die nicht unmittelbar aus den pädagogischen principien folgen. in ihr zeigt sich die erziehung nicht mehr in ihrer einfachen, ursprünglichen, natürlichen gestalt, sondern in einer künstlich angenommenen, durch

---

[27] er musz sie also 'conservieren'; daher 'conservatorien'. vgl. II 489: 'alles classische soll wie ein schatz der nationen gehütet werden. beamte sollen gelehrte sein, prüfungen den unwissenden zurückweisen.'
[28] vgl. auch noch die oben s. 263 bereits citierte stelle II 472.

umstände bedingten; und darum ist die wirksamkeit einer solchen schule selbst nur bedingterweise wohlthätig.' Herbart erkannte jedoch sehr wohl, dasz die schulen eben notwendigerweise diesen vertrag eingehen musten; denn 'schulen, die ihrer natur nach das lehren und lernen zur hauptsache machen, sind keine erziehungsanstalten, und können es nie werden. sie sind hilfsanstalten für familien, welche die angegebenen erfordernisse der erziehung schon erfüllt haben' (II 460, vgl. 469). dasselbe wird II 240 gesagt: 'man vergiszt zu leicht, dasz öffentliche schulen noch mehr zu thun haben, als zu erziehen. sie sollen lehren.'

Dasz durch diese amtliche rücksicht der vorrang der philologie auf den gymnasien bedingt werde, hatte Herbart an der oben angeführten stelle (II 265), auf welche ich hier nur zu verweisen brauche, gesagt. diese rücksicht versteht er unter den besonderen verhältnissen, 'welche den fremden sprachen im unterricht in manchen fällen eine vorzügliche wichtigkeit erteilen' (II 608); sonst würden sie in den untersten rang der lehrgegenstände für das knabenalter kommen. da die höhere bürgerschule der amtlichen rücksicht nicht raum gibt und auf den altsprachlichen unterricht verzicht leistet, so kann die bildung der haupt- (höheren bürger-) schüler eben nicht, wie die der gymnasiasten, auf der universität ergänzt werden; jene mögen es daher beim verlassen der schule immerhin empfinden, dasz es eine entbehrung sei, die alten sprachen nicht zu verstehen (II 107).

So viel über die auszer-pädagogischen gründe für die beibehaltung des altsprachlichen unterrichts. ich glaube durch die angeführten stellen zugleich meine behauptung begründet zu haben, dasz sich Herbart in der beurteilung derselben nicht immer gleich geblieben ist.

(fortsetzung folgt.)

Weimar. Hans Merian-Genast.

23.

Franz Fügner, Livius XXI—XXIII mit verweisungen auf Caesars bellum gallicum für die bedürfnisse der schule grammatisch untersucht. Berlin, Weidmannsche buchhandlung. 1888. 160 s. 8.

Wenn das vorliegende buch, das unsern lesern schon aus mehreren besprechungen in andern zeitschriften als ein treffliches bekannt sein wird, verhältnismäszig spät in den jahrb. zur anzeige gelangt, so kommt ihm diese verzögerung nur zu statten. denn ref. hat so gelegenheit erhalten, sein urteil über dasselbe auf grund von erfahrungen aussprechen zu können, die er im vergangenen semester bei der lectüre des 23n buches mit demselben gemacht hat. das resultat ist das denkbar günstigste: abgesehen zunächst von seinem rein

Digitized by Google

wissenschaftlichen werte, setzt das buch den lehrer in den stand, das gelesene für den grammatischen unterricht viel müheloser, aber auch gründlicher zu verwerten, als das bisher geschehen konnte, gibt eine wohl geordnete übersicht über die Livianische syntax und ist dem lehrer bei der vorbereitung auf die lectüre ein in jeder hinsicht zuverlässiger berater.

Es entspricht Fügners schon in den 'Caesarsätzen' zum ausdruck gebrachtem streben nach concentration des lateinischen unterrichts vollkommen, wenn er, nachdem er die sprache Caesars als allein maszgebend für das wissen des tertianers bezeichnete, für secunda neben Cicero auch Livius berücksichtigt wissen will. denn ist jene forderung dadurch gerechtfertigt, dasz auszer wenigen dem Ovid oder Phaedrus gewidmeten stunden zwei jahre lang ausschlieszlich Caesar gelesen wird, so ist es nach dem stande des derzeitigen unterrichts in secunda — wonach der lectüre des Livius ein volles jahr zuerteilt ist — für jeden, der das princip der concentration anerkennt, eine unerläszliche bedingung, dasz er den 'Pataviner' eine zeit lang den grammatischen studien zu grunde legt. wenn daher Schmalz in seiner recension der vorliegenden schrift (deutsche litt.-ztg. 1889 nr. 30) Fügners verlangen nach verwertung des Livius für den syntaktischen unterricht in secunda mit einigen phrasen Riemanns abfertigt, so kann ihm ref. darin durchaus nicht beistimmen. niemand bestreitet ja, dasz des Livius sprache eine gewisse anzahl von erscheinungen aufweist, die nicht nur nicht nachahmung verdienen, sondern von deren gebrauche der schüler zurückzuhalten ist: diese hat der lehrer als besondere eigentümlichkeiten des schriftstellers zu erklären und zu kennzeichnen. höchst wunderbar aber wäre es, wollte man nach wie vor den schüler im allgemeinen vor der ausdrucksweise des historikers warnen, während doch der meist nach geschichtlichen themen gearbeitete aufsatz pflege des historischen stils voraussetzt. dann wäre es ja besser den Livius einfach aus der reihe der schulautoren zu streichen, da man den schüler täglich der gefahr aussetzen würde, dinge in der einen stunde in sich aufzunehmen, die er in der nächsten ängstlich aus seinem gedankenkreise bannen müste. nun so weit zu gehen scheut sich auch Schmalz, der übrigens nicht daran gedacht zu haben scheint, dasz die ansicht von der verwendbarkeit des Livius schon seit längerer zeit mehr vertreter und freunde gewonnen hat, wozu die trefflichen bücher, die im engen anschlusz an Livius materialien zu extemporalien und exercitien geben — ich nenne unter den besten nur das von Schultess — nicht wenig beigetragen haben.

Wer sich von der brauchbarkeit dieser bücher überzeugt hat und sie bei schriftlichen und mündlichen übungen heranzieht, wird Fügners arbeit mit um so gröszerer freude begrüszen, als er hier alles, was er für seine schulzwecke braucht, viel übersichtlicher geordnet und besser bei einander findet als im Kühnast, der noch dazu — weil vergriffen — nur antiquarisch zum dreifachen preise zu er-

Digitized by Google

werben ist. Fügner gibt nemlich die grammatischen erscheinungen in der üblichen reihenfolge, einem jeden hauptabschnitte (vom Xn an nach demselben) wird das resultat der statistik vorausgeschickt, die manches überraschende zu tage gefördert hat; dann läszt F. die thatsachen selbst sprechen, eine abweichung von Heynachers art, die um so begründeter erscheinen musz, als man das material stets so vollständig bei einander hat, dasz schon bei flüchtigem zusehen der umfang und die bedeutung der betr. erscheinung erkannt werden kann. nie vergiszt F. ferner aufmerksam zu machen auf alles, was Livius andern entnommen, aber in entschlossener, freierer weise fortentwickelt hat.

Unclassisches wird gerügt und durch die allenthalben zum vergleich eingestreuten Caesarstellen an das erinnert, was der schüler schon früher gelernt hat und was nunmehr an der hand des Livius einer eingehenderen betrachtung zu unterziehen ist. dabei regt der verf. in zahlreichen fällen zum nachdenken über gewisse punkte der syntax an, die genauerer fassung bzw. berichtigung bedürfen. folgende stellen habe ich mir notiert: s. 27 für den schüler genüge die regel: die verba der trennung nehmen den abl. mit ab oder ex; nur arcere, liberare, levare und die verba inopiae verlangen den bloszen abl. s. 30 empfiehlt er eine gröszere vereinfachung in der behandlung des abl. instrum., bei dem noch viel selbstverständliches, also überflüssiges in den grammatiken gelehrt werde; s. 32 wird der abl. pretii einer ähnlichen kritik unterzogen und betont, dasz die allgemeinen ausdrücke magno esse usw. weder bei Caesar noch bei Livius sich finden, daher dafür magno pretio esse verlangt werden müsse. s. 33. die begleitung drückt der Lateiner durch cum c. abl. aus — so ohne weitere die regel einschränkende zusätze; s. 78 hebt der verf. den wert der präpositionen hervor, von dem die schüler bei der bisher meist geübten oberflächlichen behandlungsweise kaum eine leidliche vorstellung erhalten; s. 80 wird mit recht der regel von pono loco usw. die form gegeben: ponere usw. werden mit in c. abl. auch dann verbunden, wenn wir wohin? fragen; es fällt somit für den schüler der zwang fort, an vielen stellen, wo es gar nicht nötig ist, vom deutschen abweichend zu übersetzen. — Am lehrreichsten in dieser beziehung ist das 10e cap. von den modi, welches von F. mit den worten eingeführt wird: erstaunlich selten sind die fälle, in denen das deutsche vom lateinischen abzuweichen gezwungen ist. man braucht nur einen blick auf die dort niedergelegten beobachtungen zu werfen, um die wahrheit jenes satzes bestätigt zu sehen (s. 93). besondere berücksichtigung verdient aber, was F. s. 96 dem infinit., s. 108 dem particip., s. 115 dem abl. abs. vorausschickt; wie schon andere vor ihm hebt er einerseits hervor, dasz dem schüler die vorstellung — welche so viel verwirrung in den köpfen hervorruft — als seien der inf., acc. c. inf. oder nom. c. inf. abl. abs. nebensätze, gar nicht oft genug ausgetrieben werden könne, anderseits rügt er das deutsch der übungsbücher, die den lehrer bei seinem be-

Digitized by Google

mühen den schülern über die erwähnten dinge die beste aufklärung zu geben, recht oft im stiche lassen. s. 123 und s. 21, wo er auf das gerundium zu sprechen kommt, gibt er der erwägung anheim, ob es sich überhaupt noch empfehle, bei den schülern auf umwandlung ins gerundivum zu dringen, da Liv. in 27 fällen zum abl., in 12 fällen zum gen., in 1 zum dat. gerundii einen objectsaccusativ setzt, statt das gerundiv zu wählen, ohne dasz einer der bekannten für die unterlassung der umwandlung beigebrachten gründe vorläge. ich kann F. hierin nicht beipflichten, da von jenen 27 fällen in 1 der objectsaccusativ aus einem neutr. sing. (aliud), an 13 aus einem neutr. plur. besteht (haec omnia usw.), während bei 22 fällen von gerundiv nur 8 einen neutr. plur. als ursprünglichen objectsaccus. aufweisen. man könnte also auf die umgestaltung ins gerundiv nur dann verzichten, wenn der objectsaccusativ in einem neutr. plur. bestände; in den übrigen fällen, wo Liv. die umgestaltung unterlassen, kann man dafür besondere gründe — so den wunsch nach hervorhebung der handlung oder verstärkung des gegensatzes — ausfindig machen. schlieszlich sei noch der übersichten über die historische zeitfolge nach dem inf. hist. und praes. hist. und besonders in folgesätzen (s. 129 und 131) gedacht. wie schon erwähnt sind eben jene tabellen dem lehrer unentbehrlich, will er die in secunda für die grammatik ohnehin kurze zeit nicht noch mit der behandlung unwesentlicher dinge verlieren, an deren stelle oft weit wichtigere treten müsten. das einzige, was ich bei einer neuen auflage des buches noch geändert haben möchte, ist, dasz der stilistik, die in secunda doch mehr in den vordergrund zu treten hat als in tertia, eine gröszere berücksichtigung zu teil werden möchte als es bisher der fall gewesen. — Einen index wird man bei der klaren disposition und vorzüglichen typographischen ausstattung des buches nicht vermissen.

Nicht minder stark als die praktische seite des buches sind auch die wissenschaftlichen vorzüge, die dasselbe aufweist. F. gibt uns einen grammatischen commentar zu den drei büchern, der eine empfindliche lücke in unsern commentierten auszufüllen wohl geeignet ist. in kürzerer zeit als es bisher an der hand Kühnasts möglich war, wird der junge philologe, soweit er sich nicht die zeit zu specialstudien nimmt, die sprache des Livius kennen lernen. einem jeden, der sich mit der einen oder der andern erscheinung eingehender befassen will, gibt F. dazu die mittel an die hand, die hauptsächliche litteratur, die F. selbst gründlich benutzt und an vielen stellen durch eigne beobachtungen und zusammenstellungen bereichert und ergänzt hat, ist gewissenhaft angegeben. zur erleichterung des verständnisses schwieriger stellen trägt F. durch die übersetzung der betr. ausdrücke bei und wirkt hierdurch sowohl wie durch die gründliche besprechung von zahlreichen conjecturen vielseitig anregend auf den jungen lehrer.

Diesen groszen vorzügen gegenüber, durch die sich Fügners

Digitized by Google

arbeit auszeichnet, können die wenigen kleinen versehen, die mir aufgefallen sind, dem werte des buches keinen eintrag thun und wünsche ich ihm von herzen, dasz es recht fleiszig benutzt werde, die beste anerkennung, die die grosze mühe des hrn. verf. verdient.

An einzelheiten fand ich: s. 20 z. 7 v. u. 'dictatorem creare 22, 8, 6 (st. dicere)' — um dem misverständnis vorzubeugen, als hätte Liv. an dieser stelle den scharfen unterschied im gebrauch der beiden verba verwischt, hätte F. erwähnen müssen, dasz in ermangelung und abwesenheit des consuls, der den dictator ernennt, das volk ausnahmsweise den Fabius durch wahl zum dictator erhebt und dieser dafür auch nur den titel pro dictatore führt. — s. 37 konnte zu den abl. causae von subst. der 4n decl. das kurz hinter einander zweimal gebrauchte permissu 23, 47, 1; 43, 9 zugefügt werden. — s. 53 ist als beispiel für den gebrauch von circa = in der umgegend noch anzuführen 23, 43, 8 iussit omnia circa explorare. — s. 95 zu 5. musz es statt 22, 3, 3 nec quidquam egeritis 23, 3, 3 heiszen. — s. 106 fehlt als beispiel für den acc. c. inf. in relativsätzen die stelle 23, 44, 1 cuius neutros ad eam diem paenitere. — s. 111 war unter den einen bedingungssatz vertretenden participien aufzuführen auch detractantes 23, 1, 4.

Bremerhaven. Lothar Koch.

24.

Huber, lateinische schulgrammatik. erster teil: formenlehre. 1887. zweiter teil: syntax. 1888. Bern, K. J. Wyss.

I. Die vorliegende lateinische formenlehre ist zunächst dem bedürfnisse der schule angepasst, an welcher der herr verfasser wirkt. in dieser anpassung an locale verhältnisse soll auch die rechtfertigung ihres erscheinens gesucht werden. dagegen läszt sich natürlich nichts sagen, und das büchlein ist auch im stande, diesen zweck vollkommen zu erfüllen.

Drei gesichtspunkte sind dem herausgeber bei der abfassung seiner formenlehre maszgebend gewesen: 1) ausscheidung alles dessen, was nicht direct durch die rücksicht auf lectüre und composition gefordert schien; 2) reichliche, ausgibige vorführung des eigentlichen lehrstoffes; 3) übersichtliche, das localgedächtnis unterstützende darstellung.

1) Was zunächst den ersten punkt anlangt, so hätte noch mehr gestrichen werden sollen. vor allem waren die allgemeinen genusregeln zu beseitigen, die sich in alter vollständigkeit vorfinden: selbst die communia und mobilia haben ihren vers erhalten. und auch sonst hat Huber an den reimregeln festgehalten; doch sind zu meiner freude die substantiva mit einem adjectivum verbunden wenigstens anmerkungsweise wie bei Perthes hinzugefügt. zu streichen wäre

Digitized by Google

nach meiner ansicht etwa § 45 febris; § 48 sedes, vates und volucris; § 52 acus, arcus, specus, quercus und artus; § 56 virus und pelagus; § 58 scipio, papilio, vespertilio und margo; § 59 aequor; § 60 cos; § 62 compes und teges; § 65 der singular prex, calix und faex; § 66 funis, amnis, torquis, vermis, ensis, anguis und unguis; § 67 torrens, rudens, oriens und occidens; § 69 vultur; § 70 incus und tellus; § 72 acus; § 82 lacer; § 88 caelebs, deses usw.

2) Die reichliche vorführung des lernstoffes hat oft zur übertreibung geführt. das zeigt schon der umfang von 124 seiten im vergleich mit andern grammatiken. so ist die einleitung § 1—14 viel zu lang geraten. ferner sind in der dritten declination nicht weniger als 20 paradigmata durchdecliniert, die einteilung aber a) nominativ = reiner wortstamm; b) nominativ = reiner wortstamm, aber nach auslautgesetzen verändert; c) nominativ = anfügung von s ist ganz unpraktisch und hat den verfasser geradezu zu fehlern verleitet. wie klar und einfach ist die sache dagegen bei Perthes! auch vir und dies hätten als paradigmata gestrichen werden können. vor allem aber ist die grosze ausführlichkeit in der conjugation zu tadeln. die paradigmata umfassen 23 seiten: die hälfte wäre mehr als genug gewesen. abgesehen von der ersten conjugation hätte die vorführung der präsensgruppe genügt, auch bei den verba anomala; § 218 ist übrigens immer wieder ivi als perfect angegeben. der imperativus passivi konnte ganz gestrichen werden. auch war es nicht nötig, die deponentia in solcher vollständigkeit zu bringen: hortor genügt. dagegen ist die wahl von monere und regere zu loben. entschiedenen tadel verdient § 150, wo als präsensstamm am-, mon- und aud- angegeben ist, was übrigens in der anmerkung halb und halb wieder zurückgenommen wird.

3) Was schlieszlich den letzten punkt anlangt, so läszt allerdings der deutliche und saubere druck wenig zu wünschen übrig. jedenfalls ist es sehr praktisch und sehr übersichtlich, zunächst sämtliche paradigmata zu allen fünf declinationen unmittelbar hinter einander zu bringen, dann erst die einzelnen besonderheiten und die genusregeln folgen zu lassen. übrigens durchbricht § 32 die gewählte anordnung. dagegen wäre es besser und klarer gewesen, wenn die griechische declination, die sich an drei stellen (§ 25—37. 43 und 50) zerstreut findet, im zusammenhange dargestellt worden wäre. auch hätte die tabellarische form angewendet werden sollen, wie sie z. b. Bromig mit groszem geschick benutzt hat. geschickte gegenüberstellung, einrahmung, auch der blosze fettdruck führt die regel dem auge oft klarer und wirksamer vor als eine ganze seite text.

II. In der syntax, welche fast 300 seiten zählt, ist der verfasser verlassene bahnen gewandelt. er hat mit der jetzt üblichen anlage der lateinischen grammatik völlig gebrochen, obwohl dieselbe entschieden ihre praktischen vorzüge hat. dem deutschen unterricht entsprechend geht er ganz und ausschlieszlich vom satze aus.

Digitized by Google

er handelt also nicht von der casuslehre, von den präpositionen usw., sondern vielmehr von den satzteilen: von subject und prädicat, von attribut, object und adverbiale; ferner dem entsprechend von substantiv-, attribut- und adverbialsätzen. die vorteile dieser einrichtung springen in die augen. doch ist anderseits nicht zu leugnen, dasz dabei engzusammengehöriges ganz und gar auseinander gerissen wird. so ist die aussageweise des einfachen satzes und des satzgefüges völlig getrennt behandelt worden. das supinum auf u wird § 396 besprochen, das auf um dagegen erst § 420. vom gerundium bzw. gerundivum wird gehandelt in den folgenden paragraphen: 49. 68. 173—180. 218. 256—259. 397. 400. 416. 419. 446. 771 und 772. ferner wird die lehre vom infinitiv auszer in den §§ 582—627 noch an sieben andern stellen besprochen, nemlich § 46—49. 178 f. 252—255. 307. 537. 540 und 781. bei ganz anderer gelegenheit wird die doch auch hierhergehörige oratio obliqua behandelt, und zwar wunderbarer weise als anhang zum indirecten fragesatze, während die directe frage wieder wo anders sich findet; sie wird nemlich an die lehre von den modi im einfachen satze angeschlossen.

In der fassung der regeln und der wahl der übrigens sehr zahlreichen beispiele hat sich der verfasser laut vorwort an Fiesinger und Ellendt-Seyffert angeschlossen, leider ohne kritik: aliorum laudi maxime invideri solet u. ä. findet sich auch bei ihm. zur erleichterung für die schwächeren schüler ist stets die deutsche übersetzung beigefügt worden. auch vocabeln und phrasen werden häufig angeführt, um so indirect die lectüre zu fördern. doch ist hier entschieden des guten zu viel gethan und manches angegeben worden, was in eine schulgrammatik nicht gehört. dagegen vermiszt man ungern eine wortbildungslehre und den prosodisch-metrischen anhang.

Die stilistik ist nicht wie bei Harre, Holzweissig u. a. besonders behandelt, sondern in das grammatische pensum eingeschoben worden. und so hat sich auch der stilistische stoff der logischen einteilung anpassen müssen. es wurde also beim subject gesprochen vom substantivum und substantivischen pronomen, beim attribut vom adjectivum und adjectivischen pronomen, beim adverbiale vom adverb usw. der stoff ist absichtlich in ausführlicher und erschöpfender weise behandelt worden; es soll dadurch dem schüler die anschaffung einer besondern stilistik unnötig gemacht werden.

Der gedanke, die muttersprache als ausgangspunkt und vorübung zum fremdsprachlichen unterricht zu benützen, hat den verf. oft zu weitschweifigkeiten und langatmigen erklärungen veranlaszt. er führt vieles an, was nicht in die lateinische, sondern in die deutsche stunde gehört. ferner gibt er jedesmal gewissenhaft auch die constructionen an, in denen das lateinische mit dem deutschen übereinstimmt, und eine menge von beispielen fehlt auch hier nicht. so erklärt es sich, dasz diese satzlehre allein umfangreicher ist als sonst formenlehre und syntax zusammen genommen; sie ist ein ausführliches nachschlagebuch, kein lernbuch.

Digitized by Google

Im übrigen hätte ich etwa folgendes zu erwähnen. § 90, 2 wird immer noch gelehrt: 'sind die subjecte sachen, so steht das prädicatsadjectiv im neutrum pluralis.' vielmehr hat der schüler das prädicat auf das zunächst stehende subject zu beziehen. es hätte auch hier an den unterricht in der deutschen grammatik angeknüpft werden können, ich meine an die lehre vom zusammengezogenen satze: castra incensa sunt + vicus incensus est = castra incensa sunt et vicus oder aber castra et vicus incensus est. auch bei den verben des forderns § 280 ff. konnte von der deutschen construction ausgegangen werden, die ja mit der lateinischen übereinstimmt. in der behandlung des objects hat vor allem die des ablativs (§ 280 ff.) meinen beifall gar nicht; man vergleiche damit einmal die mustergültige darstellung bei Stegmann § 136 ff. die regel über die construction der städtenamen § 347 beginnt unpraktischer weise mit dem schwersten falle auf die frage: wo? man lasse zunächst einfach lernen: bei den städtenamen stehen die präpositionen in und ex nicht; also: in urbem, in urbe, ex urbe; aber Carthaginem, Carthagine, Carthagine. erst dann gebe man die regel vom locativ. was schlieszlich die tempuslehre und speciell die consecutio temporum betrifft, so will ich nicht unterlassen, auf den hübschen aufsatz von Waldeck aufmerksam zu machen (in diesen blättern 1888 s. 278 ff.). übrigens wird der fehlende conjunctiv der futura (§ 522 ff.) viel häufiger ersetzt als umschrieben; demnach sind diese paragraphen umzustellen. sehr selten ist die umschreibung mit futurum sit bzw. esset, ut; gewöhnlich findet sich auch dafür der coni. praes. bezw. imperf. mit dem zusatze von brevi, iam, mox u. ä. ebenso selten ist § 605 die umschreibung des passiven irrealis mit futurum esse bzw. fuisse, ut.

Annaberg. Ernst Haupt.

25.

LATEINISCHE ÜBUNGSBÜCHER.

1) Bleske, elementarbuch der lateinischen sprache. erster teil bearbeitet von Albert Müller, achte auflage. zweiter teil bearbeitet von Hans Müller, erste auflage. Hannover, Carl Meyer (Gustav Prior). 1889.

Bleskes elementarbuch der lateinischen sprache, welches grammatik und übungsbuch vereinigt, war ursprünglich so angelegt, dasz sein inhalt über das bedürfnis der sexta weit hinaus gieng, ohne doch für den unterricht in der quinta genügenden stoff zu bieten. da nun aber erst in dieser classe die formenlehre ihren abschlusz findet, so machte sich ein besonderes übungsbuch für quinta notwendig. dasselbe ist vor kurzem erschienen. dabei sind mit recht aus dem ersten, früher einzigen teile in den zweiten teil hinübergenommen

die §§ 44—47, abweichende casusendungen der dritten declination, § 56 abweichende ausgänge der vierten declination, in vereinfachter gestalt, § 60 die unregelmäszige declination (nemo, Iuppiter, vis usw.), § 99 unus, solus cet., § 100 hic, hinc, huc u. ä., schlieszlich § 111 bis zum schlusse: das deponens, der infinitiv und das gerundium. aber auch die ausnahmen im geschlecht hätten in den zweiten teil aufgenommen werden sollen. denn es kann nicht genug betont werden, dasz in sexta einzig und allein die regelmäszige formenlehre zu behandeln ist, während jede, auch die geringste unregelmäszigkeit nach quinta verwiesen werden musz.

Was die verteilung und anordnung des stoffes anlangt, so ist hier ein ganz wunderliches verfahren eingeschlagen worden. declination, conjugation, verba anomala, syntaktische regeln finden sich bunt durcheinander gewürfelt. auf die erste declination folgt die erste conjugation; dann die zweite declination, die zweite conjugation, die vierte declination, die vierte conjugation, die fünfte declination, der infinitiv, das gerundium, possum, volo, nolo, malo, das participium, die bindewörter, die dritte conjugation, unpraktischer weise nach stämmen geordnet statt nach der perfectbildung, dazwischen an vier verschiedenen stellen zerstreut: die adverbien, die abweichenden casusendungen der dritten declination, die adjectiva der dritten declination und die unregelmäszige declination; fio, die comparation der adjectiva, eo, edo, die comparation des adverbiums, fero, memini, odi, coepi, präpositionen, ortsbestimmungen. darauf folgt ein capitel über die bildung der verba composita: 'in der zusammensetzung wird der letzte consonant der präposition dem folgenden vielfach gleich gemacht, so: red-eo, prod-eo, sed-itio (!).' den schlusz bilden die zahlwörter, die pronomina, der accusativus cum infinitivo, das participium coniunctum und der ablativus absolutus. die gründe zu einem solchen verfahren habe ich nicht zu enträtseln vermocht. auch dasz in dem ersten teil das praes. act. und pass. aller vier conjugationen vor der ersten declination durchgenommen wird, kann ich nicht gut heiszen. im übrigen aber ist der verfasser dieses teiles dem gange der grammatik gefolgt, nur die zahlwörter und fürwörter sind aus praktischen gründen mit recht nach der ersten conjugation eingeschoben worden.

Die übungsstücke des ersten teiles, in der mehrzahl aus einzelsätzen bestehend, sind inhaltlich meist aus dem natur- und menschenleben genommen. ich bin nicht principieller gegner von einzelsätzen, aber sätze wie die folgenden: 'hier liegt Karl. Anna schwatzt. Anna schweigt, wenn Karl schläft. der esel ist bescheiden. tanze, bär! stier, brülle! frösche, quakt! heulet, wölfe! rabe, singe!' — solche sätze sollten sich doch nicht mehr finden. die sätze des zweiten teiles haben ihren inhalt wesentlich aus der mythologie, sage und geschichte des altertums geschöpft. auch hier ist von einzelsätzen ausgegangen worden, doch sind von zeit zu zeit kleinere erzählungen in lateinischer und deutscher sprache eingestreut, die

allmählich immer zahlreicher werden, und schlieszlich, von seite 64 an, begegnen keine einzelsätze mehr.

Auf die übungsstücke folgt ein nach den nummern der stücke geordnetes vocabularium. an dieses schlieszt sich im zweiten teile eine hübsche sammlung von phrasen nach den schlagwörtern bellum cet., res publica und res privata. den schlusz beider teile bildet ein alphabetisches wörterverzeichnis, dessen man eben doch nicht entraten kann.

Ausstattung und druck ist sehr gut.

2) Lutsch, lateinisches lehr- und lesebuch für quinta. Bielefeld u. Leipzig, Velhagen u. Klasing. 1889.

In diesem buche finden sich nur zusammenhängende erzählungen. und zwar handelt abschnitt 1—18 und 28—38 vom trojanischen kriege, 47—55 von den irrfahrten des Odysseus, 41 von Regulus, 42 von Fabricius, 45 und 56 von Hannibal, 63—73 von Alexander dem groszen usw. aber auch fabeln (21 ff.), gespräche (19 f.) und briefe (57 ff.) fehlen nicht; doch finde ich die fabeln des Phaedrus (25—27 und anhang 1—6) der metrischen form wegen für quintaner nicht geeignet. deutsche übungsstücke sind leider nur in geringer anzahl beigegeben. sie lehnen sich hinsichtlich des wort- und phrasenschatzes an bestimmte lateinische abschnitte an, sind aber im übrigen freigestaltet und erzählen von den anfängen des römischen staates, von Mucius Scaevola, von dem einfalle der Gallier und von dem Latinerkriege. freie reproductionen der lateinischen stücke, wie es zb. in den trefflichen übungsbüchern von Holzweissig der fall ist, wären mir lieber gewesen.

Nachdem das buch zu repetitionen aus dem sextapensum gelegenheit gegeben hat, bringt es nach gruppen geordnet die unregelmäszigkeiten in der stammformenbildung der verba der consonantischen conjugation, dann die unregelmäszige stammformenbildung in der vocalischen (1n, 2n und 4n) conjugation und die verba auf io nach der 3n conjugation. von diesen verben konnten der späteren lectüre überlassen werden: pungo, tundo, percello, pecto, lino, molo, fremo, vomo, strepo; mordeo, tondeo, paveo, strideo, mulceo, tergeo, cieo; farcio. andere, häufigere wörter fehlen; dieselben sollen wohl in dem cursus der sexta aufnahme finden, der noch nicht erschienen ist. es folgen die deponentia, die semideponentia und die verba anomala; doch bringen hier abschnitt 58 (volo, nolo, malo, memini, coepi) und 59 (eo, fio und composita von facio) des neuen zuviel auf einmal. den schlusz bilden die unregelmäszigkeiten in der declination, im geschlecht und in der comparation. davon möchte ich virus, vulgus, compes, aequor, torrens, axis, fustis, torquis, codex und vertex streichen.

Zwischen diesen abschnitten sind lobenswerter weise ruhepunkte für gröszere repetitionen angebracht. ein capitel über die hauptregeln der syntax wird schmerzlich vermiszt, und doch werden

diese regeln von vorn herein sowohl in den lateinischen als auch in den deutschen übungsstücken angewandt. das ist ein recht bedauerlicher mangel.

Das vocabularium, bearbeitet von W. Sternkopf, ist im allgemeinen nach Perthes' grundsätzen entworfen. es schlieszt sich eng an die lesestücke an. die zum festen einprägen bestimmten vocabeln sind durch den druck von denjenigen unterschieden, die nur zur unbewusten aneignung kommen sollen. zu jedem worte sind die schon dagewesenen verwandten vocabeln gesetzt, damit so dem schüler das lernen der neuen erleichtert werde. doch finden sich auch hier zahlreiche wörter, die über bord geworfen werden sollten z. b. acanthis, ardea, callis, culleus, proboscis, scamnum.

3) Meurer, lateinisches lesebuch. erster teil, fünfte auflage. zweiter teil, vierte auflage. dritter teil, erste auflage. Weimar, Hermann Böhlau.

Meurer legt das hauptgewicht auf zusammenhängende übungsstücke. doch sind diese oft unglücklich gewählt. so enthält z. b. der 124e abschnitt des ersten teiles in acht zeilen ein urteil über neun berühmte männer der Griechen, die der sextaner kaum den namen nach kennt. vor allem aber werden die vocabeln, formen und regeln viel zu wenig geübt. in einer übung zu den deponentia, abschnitt 222, findet sich erst auf der zwölften, der letzten zeile, das eine beispiel 'er starb'. abschnitt 225 sollen 28 conjunctionen eingeübt werden; es kommen aber nur cum und et öfter, ut nur einmal vor. in der dritten conjugation werden nicht weniger als 71 verba aufgeführt; da kann ja von einer öfteren wiederkehr derselben gar nicht die rede sein. auch hätte hier und in andern capiteln der umfangreiche stoff in kleinere abteilungen gegliedert werden sollen. auszerdem aber bringt bereits der erste teil eine unendliche menge von unregelmäszigkeiten in geschlecht und form, die den sextaner verwirren müssen. denn die regelmäszige formenlehre musz erst ganz fest und sicher sitzen, ehe an die unregelmäszige gegangen werden darf.

Der zweite teil bringt zunächst die formenlehre zum abschlusz. den anfang macht die unregelmäszige conjugation, das hauptpensum der quinta; dann folgt die unregelmäszige declination und comparation; daran reihen sich die numeralia und pronomina; den schlusz bilden die verba anomala. diese reihenfolge ist entschieden eine glückliche, und auch die übungsstücke sind in diesem teile besser und passender gewählt. der inhalt ist unterhaltend und anziehend, so dasz bei den schülern freudiges interesse am übersetzen wachgerufen wird. der zweite abschnitt dagegen, der die syntax enthält, ist unpraktisch wegen der erdrückenden fülle von regeln, an zahl 23, die in quinta gar nicht zu bewältigen sind. meiner ansicht nach genügt für diese classe völlig die lehre vom accusativus cum infinitivo, vom participium coniunctum und ablativus absolutus; will man ein

übriges thun, so kann noch die construction der städtenamen hinzugefügt werden.

Den dritten teil trifft in besonderem masze der vorwurf, dasz die zu behandelnden regeln nicht genügend geübt werden. es finden sich hier übungsstücke, in denen die betreffende regel gar nicht (z. b. 64, 67 [a]) oder nur ein bis zwei mal (z. b. 57 [b], 71 [a] — 29, 30, 48, 57 [c]) angewandt wird. an eine wiederholung der vorausgehenden regeln aber ist gleich gar nicht gedacht worden. ebenso wenig ist rücksicht genommen auf die lectüre der classe, sei es nun Nepos oder eine chrestomathie.

Das sind die bedenken, die mir beim gebrauche dieser übungsbücher aufgestoszen sind. denn ich hatte gelegenheit, alle drei teile im unterricht zu prüfen. es würde mich sehr freuen, wenn ich die getadelten mängel in einer neuen auflage abgeschafft fände.

4) Oehler, Schubert und Sturmhöfel, übungsbuch für den grammatischen unterricht im lateinischen. erster teil. Leipzig, Teubner. 1889.

Wie schon der titel verrät, legen die drei verfasser dieses übungsbuches mehr wert auf die grammatikalische schulung als auf gefällige lectüre. sie halten zusammenhängende lesestücke zwar für wünschenswert, aber für nicht immer vereinbar mit dem hauptzweck eines übungsbuches. das strenge lernen der grammatik soll dem schüler nicht erspart werden. deshalb haben sie mit bewuster absicht meist einzelsätze gegeben; gestatten dieselben doch eine gröszere beweglichkeit in der verwendung der einzuübenden wörter, formen und regeln. immerhin hätten die einzelnen sätze, auch im anfang, um einen gemeinsamen mittelpunkt wie agricola, nauta, bestia, rosa, hortus, puer und puella, dominus und servus, bellum und arma mit leichter mühe gruppiert werden können. damit hätte sich zugleich eine sachliche anordnung der vocabeln notwendig gemacht, wodurch das lernen derselben den schülern wesentlich erleichtert wird. denn nichts lernt sich schwerer als ein dutzend zusammenhangsloser wörter, die noch dazu alle mit demselben buchstaben anfangen.

Die anordnung des unterrichtsstoffes ist in den declinationen die übliche. hier sind alle abweichungen in geschlecht und form mit recht streng vermieden worden. in der dritten declination ist der genetiv auf -ium von masculinis bis zu den übungsstücken über die feminina verschoben worden, damit sich erst die gewöhnliche form auf -um befestigen kann. ebenso sind, um verwirrungen vorzubeugen, nur die regelmäszigen adjectiva der dritten declination mit dem kennzeichen -i, -ium, -ia in den übungsstücken verwandt worden; doch waren die adjectiva dreier endungen von denen zweier endungen zu trennen. es folgen sätze zur einübung des hilfszeitwortes sum, gegliedert nach den stämmen und den einzelnen modi, eine zerlegung, an die auch in den folgenden capiteln gedacht worden ist. zwischen

esse und seine zusammensetzungen ist ein abschnitt über die steigerung eingeschoben worden, da die veränderung der bedeutung (beistehen, helfen usw.) die schüler leicht verwirrt, wenn die formen des einfachen verbums nicht ganz fest sitzen. noch besser wäre es gewesen, die composita von esse in den cursus der quinta zu verweisen. die zahlwörter und die fürwörter folgen wie in anderen übungsbüchern erst auf die a-conjugation. doch sind die pronomina nicht alle auf einmal gebracht worden, sondern zunächst nur die sachlich notwendigeren (die persönlichen und is, idem, ipse); die anderen, zum teil auch schwereren (nemlich hic und ille, das relativum und das interrogativum) sind hinter die i-conjugation gestellt worden, welche mit recht der consonantischen vorausgenommen worden ist, in der die verba auf -io von denen auf -o streng getrennt sind. doch gehört capio entschieden zum pensum der quinta. den schlusz bilden die deponentia. an geeigneten stellen finden sich stücke zur wiederholung und zwar sind dazu gern zusammenhängende erzählungen benutzt worden.

Besondere mühe ist laut vorwort darauf verwandt worden, nicht blosz der lateinischen, sondern auch der deutschen sprache möglichst gerecht zu werden. vor allem ist in den deutschen übungsstücken eine wörtliche übersetzung des verlangten lateinischen ausdruckes meist glücklich vermieden worden. doch wird eine zweite auflage noch manches zu verbessern haben. so ist es z. b. nicht zu billigen, dasz dem lateinischen entsprechend auch im deutschen das perfectum als tempus der erzählung dient; auch kann man nicht von einer gallischen niederlage der Römer (seite 120) oder von dem geschenke eines pferdes (25, 6) reden und was dergleichen kleine nachlässigkeiten mehr sind.

Auf seite 121 folgt das wörterverzeichnis alphabetisch geordnet nach den einzelnen übungsstücken; zum schlusz ein kurzes verzeichnis der verwendeten indeclinabeln wörter. die auswahl der vocabeln hat im groszen und ganzen die richtige mitte getroffen zwischen einer fülle, die das gedächtnis nicht bewältigen kann, und einem mangel, der sich in den höheren classen oft recht fühlbar macht. nur in der conjugation, namentlich der dritten, die doch schon an und für sich gröszere schwierigkeiten bietet, sind meiner ansicht nach zu viel verba gegeben worden. hier wäre eine beschränkung auf das allerregelmäszigste sehr am platze gewesen.

5) Scheele, vorschule zu den lateinischen classikern. erster teil. formenlehre und lesestücke. einundzwanzigste neu bearbeitete auflage, besorgt von professor Meissner. Berlin, Friedberg u. Mode. 1889.

Wie schon die hohe anzahl von auflagen zeigt, hat sich das vorliegende übungsbuch in der praxis der schule bewährt. die neueste auflage ist von professor Meissner in Bernburg besorgt worden, der namentlich durch seine 'kurzgefaszte lateinische schulgrammatik in

paradigmen und beispielen' den fachgenossen auf diesem gebiete bekannt geworden ist.

Der erste teil, die formenlehre, verdient in ihrer gedrängtheit und übersichtlichkeit viel lob. vor allem ist gut gelungen die darstellung der dritten declination in den §§ 5—7, wo zwischen der consonantischen, vocalischen und gemischten declination streng geschieden wird. dagegen hätte § 8 (unregelmäszigkeiten der adjectivischen declination) und § 10 (genusregeln der dritten declination) noch mehr gestrichen werden sollen. in den andern declinationen sind die gereimten genusregeln zu meiner freude beseitigt worden, aber auch die allgemeinen genusregeln waren über bord zu werfen. gut ist die anordnung der zahlwörter (§ 15) und des hilfszeitwortes (§ 17). was § 18 über die bildung der stammformen gesagt wird, geht zum teil weit über den horizont der sextaner und quintaner hinaus. § 19 die vorführung der vier conjugationen wäre in dieser vollständigkeit nicht nötig gewesen. die perfectgruppe war nur von laudare zu geben; vor allem aber konnte sie bei den verba anomala gestrichen werden, bei fio auszerdem der imperativ. die verba impersonalia (§ 21 b) sind unpraktisch gedruckt. sonst ist druck und ausstattung tadellos.

Weniger einverstanden bin ich mit der zweiten abteilung des buches, welche die übungssätze zur formenlehre enthält. hier hätte der bearbeiter nicht so schonend verfahren sollen. vor allem war eine trennung vorzunehmen zwischen dem, was in sexta und dem, was in quinta durchgenommen werden soll. sodann hätte, um die jungen nicht gleich in der ersten stunde kopfscheu zu machen, vor dem ersten § (übungssätze zu esse und zu den beiden ersten declinationen) je ein besonderer abschnitt zur ersten und zur zweiten declination, samt den dazugehörigen adjectiven eingeschoben werden müssen; dasselbe gilt von der vierten und fünften declination. auf sum folgt naturgemäsz die erste conjugation. dann wird die dritte declination durchgenommen. hier dürfte es sich sehr empfehlen, die adjectiva in einem besondern abschnitte zu behandeln und diesem gleich die übungsstücke über die comparation anzuschlieszen; warum sich die letzteren erst nach den verba anomala finden, kann ich nicht begreifen. auch den fürwörtern und den zahlwörtern ist ein unpassender platz angewiesen worden.

Die dritte abteilung enthält einige lesestücke: gespräche, erzählungen und fabeln. doch hätten dieselben nicht anhangsweise gebracht werden sollen; vielmehr waren sie an ruhepunkten nach schwierigern capiteln als belohnung darzubieten.

Den schlusz des hübsch ausgestatteten buches bilden drei wörterverzeichnisse; eins nach der reihenfolge der paragraphen, die beiden andern, ein lateinisch-deutsches und ein deutsch lateinisches, in alphabetischer anordnung.

Annaberg. Ernst Haupt.

26.

GRIECHENTUM UND CHRISTENTUM. GESAMMELTE VORTRÄGE VON DR. THEOD. WEHRMANN, GEH. REGIERUNGS- UND PROVINZIAL-SCHULRAT. Ferd. Hirt. Breslau 1888.

Als in den neuen jahrbüchern für philologie und pädagogik jahrg. 1855 s. 1—34 mein verehrter lehrer Ludwig Preller die abhandlung dr. Th. Wehrmanns: das wesen und wirken des Hermes besprach, sagte er: eine vorzügliche abhandlung, die von einer gründlichen wissenschaftlichen und namentlich auch philosophischen bildung zeugt, aber darin fehlgriff, dasz sie, wie uns wenigstens scheint, philosophische lehrsätze zumal die der platonischen philosophie zur erklärung der mythologischen vorgänge herbeizieht. auch auf die im jahre 1843 in Berlin erschienene abhandlung: Platonis de summo bono doctrina wird in dieser anzeige von Pr. hingewiesen und erklärt: beide abhandlungen enthalten viel schönes und förderliches sowohl über mythologische methode im allgemeinen als über den gott Hermes, sein wesen und wirken insbesondere. die jetzt vorliegenden gesammelten vorträge, die zu verschiedenen zeiten gehalten worden sind, enthalten confessionen eines durch studium und lebenserfahrungen gereiften mannes, der sich eine feste weltanschauung errungen hat, welche er nach allen richtungen hin zu vertreten weisz. es ist eben doch die hauptsache für den sterblichen, dasz er durch redliche arbeit und durch aufmerksames beobachten alles dessen, was in ihm und um ihn vorgeht, feste punkte gewinnt, von denen aus er das getreibe der menschen anschaut und zu verstehen sucht. in dem glauben stehend an einen lebendigen in der welt wirkenden und sich offenbarenden gott und an das evangelium von Christo als eine seligmachende kraft gottes, hat der verf. seinen blick auf die griechische religion und philosophie und damit zusammenhängende neuere rationalistische und naturalistische anschauungen gerichtet und sich bemüht, teils das irrige an diesen, teils die wahrheit der geoffenbarten christlichen religion in gewissen stücken erkennen zu lassen. mögen diese versuche, sagt der verf., etwas auch zur befestigung der überzeugung beitragen, dasz neben dem christentum auch das griechentum ein notwendiges element unserer jugendbildung bleiben musz und dasz der treffliche philolog Nägelsbach auf dem sterbebette 'als ein vermächtnis für seine schüler und als ein zeugnis an seine zeitgenossen mit recht behauptet hat: notwendigkeit der classischen studien, sonst bricht die barbarei mit recht über uns herein; aber auch unentbehrlichkeit einer gründlichen kenntnis des evangeliums, sonst bleibt das classische altertum nicht nur unverstanden, sondern es bringt uns ein unheilvolles heidentum' (Jahns jahrb. f. philol. u. päd. 1859 Heft 9). auch in diesen vorträgen hören wir eine stimme für das jetzt so viel geschmähte und angefochtene gymnasium, welche gar sehr der beachtung wert ist, denn dr. W., zuerst lehrer in Halberstadt, dann in

Magdeburg, hierauf director des ehrwürdigen stiftsgymnasiums zu Zeitz und seit 1857 provinzialschulrat in Stettin, hat in seinen verschiedenen amtlichen stellungen eine genaue kenntnis alles dessen gewonnen, was für die beurteilung und wertschätzung des gymnasialen unterrichts von bedeutung ist. dr. W. ist auch, wie Nägelsbach, mit dem er in seiner ganzen weltanschauung viel ähnlichkeit hat, ein tüchtiger kenner deutscher litteratur, insbesondere ein freund Schillerscher dichtung, wie aus der 7n abh. die kraniche des Ibycus und aus abh. X Schillers freiheitsideal zu entnehmen ist. auch Nägelsbach war, wie er sich einmal ausdrückt, schillerfest. neben der kenntnis griechischer und römischer litteratur hat der verf. der vorliegenden abh. eine grosze, nicht oft anzutreffende vertrautheit mit den in der neuesten zeit mit so vielem erfolge betriebenen naturwissenschaftlichen forschungen, wie sich aus den vorträgen: das rätsel der schöpfung (vortr. 1), das paradies und das goldene zeitalter (vortr. 2), die sündflut (vortr. 3) genugsam ergibt. es ist natürlich, dasz der verfasser von seinem standpunkte aus gegen die resultate der naturwissenschaftlichen forschungen, insofern sie nicht mit den biblischen berichten übereinstimmen, sich ablehnend verhält. ohne frage haben die naturwissenschaften durch ausgezeichnete exacte forschungen gerade in der neuesten epoche grosze fortschritte zu verzeichnen. der scharfsinn der menschen hat wunderbare blicke gethan in die natürliche und geistige welt, die uns umgibt. die forschungen des geistvollen englischen gelehrten Ch. Darwin und des scharfsinnigen Haeckel haben für die entwicklungsgeschichte eine gewis grosze bedeutung, aber ob sie sich als unumstöszlich sichere erweisen werden, ist doch die frage. übrigens sind von gelehrten theologen die resultate naturwissenschaftlicher untersuchungen voll und ganz gewürdigt worden. dasz die welt zufällig entstanden sei und durch zufall regiert und erhalten werde, mag glauben wer da will. auch Giordano Bruno lehrt ein unendliches universum als wirkung der unendlichen gottesmacht; die erde ist ein stern unter sternen, auch er nimmt eine allgemeine vorsehung an, gott ist in allem und über allem'. alle diese mit der naturwissenschaft im zusammenhang stehenden vorträge wird man mit manigfaltiger belehrung lesen. die flutsagen sind ja in den letzten jahren besonders gern behandelt worden, auch die frage nach der lage des paradieses wird zu beantworten gesucht. vielleicht gelingt es dem menschlichen scharfsinn, der schon so vieles ungeahnte aufgespürt hat, auch über diese für die cultur der menschheit so wichtigen fragen bestimmtere aufschlüsse zu erhalten.

Zwei vorträge: griechische mythologie und christliche bildung (vortr. 6), die griechischen mysterien (vortr. 7) greifen in das religiöse leben der Griechen und der vortrag (9) schildert uns den cyniker Diogenes in anmutiger weise. dieser Diogenes verdient auch in seiner übertreibung Sokratischer einfachheit die bezeichnung als 'toll gewordener Sokrates', die Plato ihm gab. es sind inter-

essante züge, welche der verfasser aus dem leben und treiben dieses sonderbaren heiligen uns mitteilt, er bildet einen gegensatz zu dem damals so hochgebildeten zeitalter, in welchem griechische dichtung, philosophie und kunst auf der höchsten stufe der entwicklung standen. ein wie ganz andrer mann war diesem cyniker gegenüber Sokrates, der in unvergleichlicher weise in den ideenkreis seiner zeitgenossen eingieng, um das, was ihm sittlich verderblich schien, zu heilen und zu rechte zu bringen. der verfasser, ein vorzüglicher kenner der alten philosophie, hat in einem sehr lesenswerten artikel 'Sokrates' in der encyclopädie des erziehungs- und unterrichtswesens die eigentümlichkeit dieses einzigen mannes in anziehender weise geschildert. wohl hätten wir gewünscht, dasz dieser artikel durch abdruck in den vorträgen einem weitern leserkreise zugänglich gemacht worden wäre. über den sonderbaren schwärmer Diogenes hat auch mein unvergeszlicher lehrer Goettling in seinen gesammelten abhandlungen t. I s. 251 ff. einen geistreichen vortrag gehalten, welcher alle hörer aufs lebhafteste fesselte. in gewisser beziehung ergänzen sich diese erörterungen über den cyniker Diogenes.[1]

Von groszer wichtigkeit für die beurteilung des standpunktes des verfassers ist der vortrag (4) gottes finger in der weltgeschichte. hier erkennt man die streng conservative weltanschauung, welche der verfasser vertritt. es wird in diesem vortrag nachzuweisen gesucht, dasz auch Leopold v. Ranke von rationalistischer denkweise beherscht wird. so ganz können wir diesen ausführungen nicht zustimmen. freilich tritt uns in der auffassung der dinge eine andre art entgegen als sie in den werken H. Leos sich kund gibt. Leo ist erfüllt von der christlich conservativen weltanschauung und zieht gegen alle rücksichtslos zu felde, welchen seine betrachtungsweise der ereignisse ferner liegt, sie brauchen gar nicht in scharfem gegensatze zu ihm zu stehn, während Ranke fein abwägt und auch andern richtungen gerecht zu werden sich bestrebt, er sucht aus den ihm vorliegenden, zum teil sich widersprechenden quellen mit allem scharfsinn die wahrheit zu ermitteln und festzustellen. überall in den groszartigen werken dieses historikers lauschen wir der rede eines hoch und allseitig gebildeten geistes. es ist eben doch das ziel der bildung, die fähigkeit zu gewinnen teilzunehmen an dem empfinden, wissen und wollen andrer geister. so tritt dem leser der werke Rankes ein tiefes verständnis für die so manigfaltigen bewegungen des gemütes und des geisteslebens der menschen, eine so gründliche würdigung auch der religiösen bedürfnisse der seele entgegen, dasz man ihn nicht unbedingt zu den rationalistischen geschichtschreibern rechnen darf. Ranke hat, wie oft erwähnt worden ist, bei gelegenheit der feier seines 50jährigen doctorjubiläums seinen schülern dargelegt, dasz

[1] dr. Frick weist in seiner anzeige der abh. W.s in den lehrpr. auf H. Donndorfs abh. 'der verfall des hellenischen lebens in der zeit von 400 bis 338' (ztschr. f. gymn.-w. XXVI s. 570) hin.

er insbesondere drei männern maszgebende anregungen für seine studien verdanke: 1. dem Thucydides, mit dessen einzigen geschichtswerke er sich schon als jugendlicher student beschäftigt habe, 2. dem begründer der neuern kritischen geschichtschreibung, B. G. Niebuhr und 3. dem reformator dr. Martin Luther, dessen werke für ihn ein gegenstand eifriger studien gewesen seien. aus diesem bekenntnis Rankes möchte ich den schlusz ziehn, dasz in R. zwei eigenschaften, welche für den historiker von wichtigkeit sind, sich vereinigen: einmal weisz er als geschulter kritiker die quellen zu behandeln, gründlich sie zu durchforschen und anderseits hat er auch ein verständnis für das religiöse moment in der menschenbrust, sonst würde er sich gewis nicht so innig zu Luther und seinem werke hingezogen gefühlt haben. auszerdem finde ich das, was R. Rocholl in seinem köstlichen buche philosophie der geschichte (s. 309) sagt, völlig bestätigt: R. hat in seinen schriften hin und wieder einzelne grosze blicke über die weite der geschichtsbewegung geworfen. insbesondere treten dem leser in der weltgeschichte aussprüche entgegen, die es geradezu verbieten, R. unter die rationalistischen geschichtschreiber zu rechnen. es sei mir gestattet nur einiges anzuführen, weltgesch. III 161, in dem 37n b. (röm. päpste) s. 69, weltgesch. III 167. unser verf. bemerkt zu der zuerst angeführten stelle, die bei R. lautet: indem ich diesen namen (Jesus) nenne, musz ich, obwohl ich glaube, ein guter evangelischer christ zu sein, mich dennoch gegen die vermutung verwahren, als könnte ich hier von dem religiösen geheimnis zu reden unternehmen, das doch unbegreiflich wie es ist, von der geschichtlichen auffassung nicht erreicht werden kann. so wenig wie von gott dem vater kann ich von gott dem sohne handeln. die begriffe der verschuldung, genugthuung, erlösung gehören in das reich der theologie und der die seele mit der gottheit verknüpfenden confession. dem geschichtschreiber kann es nur darauf ankommen, die combination der welthistorischen momente, in welchen das christentum erschienen ist und wodurch dann auch seine einwirkung bedingt wurde, zur anschauung zu bringen.' dazu bemerkt dr. W. s. 90: wir sind dankbar für die geschickten combinationen, in welchen der ehrwürdige 90jährige grosze geschichtschreiber diejenigen ereignisse mit einander verknüpft, welche den eintritt des christentums vorbereiteten und seine einwirkung auf die menschheit unterstützten. aber recht verstanden wird das alles doch nur, wenn man in der erscheinung Christi eine entscheidende that gottes sieht. wir sind mit der art, wie sich R. äuszert, völlig einverstanden und möchten an ein wort unseres B. G. Niebuhr (vortr. über röm. Geschichte v. L. Schmitz übers. v. Zeiss I 189) erinnern: während die betrachtung der natur einen dieser innewohnenden geist zeigt, welcher auch als mit der natur mitwirkend aufgefaszt werden kann, zeigt uns die geschichte hingegen bei hundert gelegenheiten einen von der natur verschiedenen geist, welcher diejenigen dinge leitet und bestimmt, welche zufällig zu sein schei-

nen; und es ist nicht wahr, dasz das studium der geschichte den glauben an eine göttliche vorsehung schwächt, die geschichte ist vor allen andern wissenschaften diejenige, welche am entschiedensten zu diesem glauben führt. umstände, welche zufällig genannt werden, treffen auf eine so wundervolle weise mit andern zusammen, um gewisse erfolge hervorzubringen, dasz man augenscheinlich nicht handeln kann, wie es einem beliebt. die geschichte von Rom, äuszert N. s. 40, gibt uns eine moralische bestätigung für das, was von groszen männern in beziehung auf das studium der natur gesagt worden ist, dasz eine oberflächliche kenntnis jemanden zum atheisten macht, dasz aber ein tieferes eindringen den glauben an das vorhandensein eines gottes befestigt. groszes gewicht legt dr. W. auf die art, wie R. die bekehrung des apostels Paulus auffaszt: 'auf der reise nach Damascus risz sich Paulus von der idee, dasz die wahre religion an den tempel von Jerusalem gebunden sei, durch einen plötzlichen schwung seiner seele, den wunderbare erscheinungen entweder hervorriefen oder bestätigten, unbedingt und auf immer los.' nein, bemerkt dr. W. s. 91, er risz sich nicht los, er wurde losgerissen und es ist nicht zweifelhaft, dasz die wunderbare erscheinung Jesu diesen umschwung seiner seele hervorgerufen hat. warum will man das dem, der selber am besten wissen muste, was mit ihm geschehen sei, nicht glauben? auch Vilmar (praktische erklärung des neuen testamentes II 36) bemerkt: der act der bekehrung des Saul besteht in dem hereintreten der verklärten menschenpersönlichkeit Jesu Christi in die irdische welt gerade so, wie ér nach seiner auferstehung einzelnen erschien nur in der δόξα wie bei der transfiguration. also ja nicht eine blosze 'vision' (dieser act wird dreimal bezeugt Apostelgesch. 9, 1 f. 22, 6 f. 26, 12—18), wobei sich ohnehin nichts bestimmtes denken läszt, als dasz es eben eine einbildung sei, hervorgerufen durch ein gesteigertes seelenleben. Saulus hat Christum gesehen als auferstandenen, das macht ihn zum apostelamt fähig.'

Es ist wahr: der geschichtschreiber sucht die begebenheiten nach den beweggründen, welche in der seele der handelnden personen liegen, urkundlich nachweisen kann er sie nicht (oder doch nur äuszerst selten), er musz sie durch schluszfolgerung zu finden sich bemühen und da stöszt er auf geheimnisse, welche von der geschichtlichen forschung nicht erreicht werden können. ja wohl, die geschichte ist nicht das weltgericht, es vollzieht sich in ihr eben nur ein teil des gerichts, das jüngste gericht bildet erst den abschlusz aller geschichte, ist die letzte katastrophe der groszen tragödie der menschheit. wir haben aber bei der lectüre der groszartigen hervorbringungen Rankes den eindruck empfangen, dasz hier ein mann redet, der nicht blosz durch gründliche forschung, sondern auch durch die art, wie er sich in den geist der zeiten und den geist der handelnden personen hineinzudenken und hineinzuversetzen im stande war, groszes geleistet hat. wie ganz anders ist doch die geschichtschreibung H. Leos. bei ihm stürmt es, ihn drängt es, liebe und

Digitized by Google

hasz finden den entsprechenden ausdruck, sympathien und antipathien treten in leidenschaftlicher weise hervor. die weise Rankes möchten wir mit dem urteile vergleichen, was Aristophanes bei der besitzergreifung des tragischen thrones in der unterwelt über den Sophocles gefällt hat: hier ist er ruhig und dort ist er ruhig! Rankes geschichtschreibung zeichnet sich nach meiner schätzung gerade dadurch aus, dasz er für die manigfaltigen bewegungen des politischen und geistigen lebens der völker ein tiefes verständnis besitzt, dasz er von einem höheren standpunkte aus zusammenzuschauen vermag. man mag ihn reden hören über die Griechen oder Römer, über Deutsche, Engländer, Franzosen, Osmanen, über Pindar, Äschylos, Sophocles, Herodot, Livius, Tacitus, Horatius, über Dante, Shakespeare, Luther, Leo X. oder über andere maszgebende persönlichkeiten, immer ist er einzig in seiner art. es tritt bei ihm eine universalität des geistes hervor, wie wir sie nur an seltenen männern zu bewundern haben, namentlich auch an Goethe. Ranke gehört eben auch zu denjenigen sterblichen, die, wie W. v. Humboldt in seiner herlichen abhandlung über die aufgaben des geschichtschreibers, als absicht und ziel der geschichte die verwirklichung der idee des menschen nach allen seiten hinstellen, und H. fügt dann über den standpunkt, von welchem geschichte nur verstanden werden kann, hinzu (Humb. w. I s. 18): wie man es immer anfangen möge, so kann das gebiet der erscheinungen nur von einem punkte auszer demselben begriffen werden und das besonnene heraustreten ist ebenso gefahrlos als der irrtum gewis bei blindem verschlieszen in demselben. die weltgeschichte ist nicht ohne eine weltregierung denkbar. wenn man nun, um wieder auf die auffassung der bekehrung des apostels Paulus zurückzukommen, von diesem apostel sagen kann (R. röm. kaisergesch. s. 192): 'Paulus verschwindet aus der geschichte mitten in der vollendung seines groszen werkes, in der er seine lebensaufgabe sah und die es war. er ist unsterblich, wenn jemals ein mensch zu einer so zu sagen irdischen unsterblichkeit gelangt ist. seine verlassenschaft sind die tiefsinnigsten inhaltsreichen episteln, die er in seinem stürmischen und arbeitsvollen leben abzufassen die zeit gefunden hat. sie enthalten die dogmatischen grundlagen des christlichen glaubens und haben zur ausbreitung desselben, der bildung der kirche und wenn diese auf irrwege geraten war, zur herstellung eines reinen gottesbegriffs in der welt das meiste beigetragen.' ich meine, dasz ein mann, der so sprechen kann, doch ein verständnis für das christentum haben musz. wenn ich nun noch hinzunehme das gebet, das aus der seele des historikers entsprungen:

Wer ist die kraft, die leben in mir schafft?
wer gibt erkenntnis und verständnis?
wer bewahret die seele, dasz sie nicht fehle?
allgewaltiger — einer und dreifaltiger,
du hast mich aus dem nichts gerufen,
hier lieg ich vor deines thrones stufen. amen.

so ist mir gewis, dasz Ranke ein tiefes verständnis für den so wichtigen factor des menschlichen lebens, für die christliche religion gehabt hat. ja die geschichte ist, wie ein geistreicher mann es ausgesprochen, ein göttliches gedicht, das menschliches einschiebsel nicht verfälschen kann.[2]

An den vortrag über gottes finger in der weltgeschichte schlieszen sich die betrachtungen 'über den wert des menschlichen lebens' an. auch hier erkennen wir einen mann, der über die tiefsten probleme des menschlichen daseins nachgedacht, der eine weltanschauung gewonnen hat, von welcher aus das diesseitige leben erst in dem rechten lichte erscheint. wir möchten diese seine weltanschauung zusammenfassen in den satz, der so oft in Shakespeares groszartigen dichtungen wiederkehrt: reif sein ist alles! derjenige, welcher nach dieser reife im vollen sinne des wortes trachtet, wird die dem menschlichen leben gestellten aufgaben am besten zu lösen vermögen. in dem sechsten vortrage: griechische mythologie und christliche bildung, sagt der verf. sehr schön, als christen dürfen wir von den höhen Jerusalems hinüberblicken nach Athen und Rom und dem, was dort menschliche kraft hervorgebracht hat. als gebildete unserer zeit müssen wir im geiste wandern nach Hellas und Latium, nicht, um dort bürger zu werden und unser deutsches vaterland zu vergessen, nicht, um dort mit anzubeten in den glänzenden tempelhallen, sondern, wie jener philosoph auf der festversammlung zu Olympia, um zuzuschauen, um belehrung zu gewinnen über der menschen sinn und wesen, um durch studium der reichen fülle griechischer und römischer bildung, ihrer kunst, ihrer geschichte, eigne geisteskraft zu läutern und zu stärken und heimzubringen, was dem geistigen leben des eignen volkes anregend und stärkend sei. dieser köstliche vortrag dürfte insbesondere denen empfohlen werden, welche den einflusz der antiken welt auf unsere cultur zu gering anschlagen. es ist eben von groszer wichtigkeit, dasz unsere jugend, wie der philolog Madvig es ausdrückt, durch autopsie mit den grösten und denkwürdigsten hervorbringungen des classischen altertums bekannt wird. die reihe der vorträge, welche gewissermaszen eine einheit darstellen und das verhältnis der antiken und modernen menschheit zu den grösten lebensfragen, die rätsel des menschlichen lebens behandeln, schlieszt die ausführung über die griechischen mysterien, über deren bedeutung der verf., wie überhaupt über griechische mythologie, viele jahre nachgedacht hat. es ist für viele leser der trefflichen abhandlungen gewis von groszem interesse, einzelnes über die feier der mysterien zu vernehmen. dasz in den mysterien nicht lehrvorträge, nicht predigten (s. 139) mitgeteilt wurden, darüber ist man jetzt wohl allgemein einig. δρώμενα d. h. heilige handlungen und λεγόμενα bildeten

[2] für die beurteilung der Rankeschen geschichtschreibung ist Heinr. Ritters offener brief an Leop. v. Ranke über deutsche geschichtschreibung (Leipzig 1867) von wichtigkeit.

den inhalt der mysterien, heilige gegenstände wurden gezeigt, ein δρᾶμα μυστικόν wurde von den priestern mit groszer kunst und pracht im telesterion dargestellt; doch nur mit symbolischen handlungen. die λεγόμενα, die worte, beschränkten sich auf einzelne ausrufungen und vorzugsweise auf hymnenartige, auch antiphonisch vorgetragene gesänge, daher die priesterfamilie Eumolpiden, der schön singenden, und an einzelnen priestern wird die schöne stimme ausdrücklich gerühmt. man kann sich nach allem, was man von diesen gottesdiensten hört, dieselben nicht glänzend, nicht ergreifend genug denken. über die bedeutung der mysterien ist zwar viel geschrieben worden, treffliche philologen Lobeck, Müller, Preller u. a. haben zur beurteilung derselben wertvolles material geliefert, auch durch die neu aufgefundenen inschriften ist unsere kenntnis über alles, was sich auf die beurteilung des für das religiöse leben des altertums so wichtigen institutes bezieht, bereichert worden, aber noch ist vieles unklar und zweifelhaft. in Eleusis wurden Ceres und Proserpina verehrt, gerade so wie in andern teilen Griechenlands, und später traten zu diesem dienste die mysterien, in denen reinere vorstellungen der gottesverehrung und namentlich der glaube an die unsterblichkeit der seele gepflegt wurden.[3] ein lieber lehrer von mir hatte die feste überzeugung, dasz die logen der freimaurer auf die mysterien des altertums zurückzuführen seien, dasz der orden der freimaurer aus den bauhütten entstanden, davon wollte er, selbst ein angesehenes mitglied des ordens, nichts wissen. jedenfalls liegt eine gewisse analogie mit den orden der freimaurer darin, dasz die mysterien neben der volksreligion sich ausgebildet haben und zu groszer bedeutung gelangt sind, wie auch die freimaurerei ihre humanitären zwecke neben der christlichen kirche zu bethätigen weisz. wie in den mysterien, so soll ja auch in den orden der freimaurer das symbolische und allegorische eine wichtige rolle spielen. s. 147 deutet der verf. die mysterien so: Persephone, das heitere, auf blumiger wiese spielende mädchen (κόρη, nachher als gemahlin des gottes der unterwelt eine göttin des todes) ist nichts anderes als die menschheit in ihrem paradiesischen glück, oder vielmehr, es ist ihr glück und ihr friede, ihr seliges bewustsein selber. denn genauer genommen ist Demeter nicht blosz die mutter erde, sondern auch die älteste aus der erde entsprossene menschheit, und ihre glückliche tochter, in deren besitz sie selbst so glücklich war, ist die liebliche unschuld der urzeit. sie ist verloren, sie ist von finsterer macht geraubt. in tiefer trauer sucht Demeter, insofern Δηώ, die suchende und sehnende, genannt, ihre verlorene tochter wieder (vgl. Prellers mythol.). ihr schmerz ist der unsrige, denn auch wir sehnen uns fort und fort, wie der in sittliche verirrung geratene mensch nach der unschuld seiner kinderjahre, so nach der

[3] vgl. Aug. Nebe de mysteriorum Eleusiniorum tempore et administratione publica. Hallae Sax. 1886.

ungetrübten harmonie eines mit gott und menschen, mit der natur und ihren kräften, mit uns selbst in frieden geführten lebens. diesem gefühle geben die mysterien nahrung und ausdruck. 'jedenfalls sind die eleusinischen — und diese waren die wichtigsten —, die samothracischen der Kabiren beweise dafür, dasz sehr vielen Griechen die volksreligion nicht genügte, dasz sie sich nach andern offenbarungen sehnten. dasz in Rom die mit den culten der Isis und des Mithras in verbindung stehenden mysterien besonders in der kaiserzeit eine weite verbreitung gefunden hatten, ist bekannt. ja, wir wissen, dasz die kaiser Hadrian und Marc Aurel, wie andere vornehme Römer, mysten waren. der kaiser Valentinian (365—375) verbot die nachtfeiern und Theodosius M. (375—395) hob sie ganz auf.

Auch zwei vorträge über Schiller: die kraniche des Ibycus (vortr. 8) und Schillers freiheitsideal (vortr. 10) bieten gröstes interesse. die kraniche des Ibycus gehören zu den schönsten gedichten unseres herlichen Schiller. dieses gedicht erlaubte, wie W. v. Humboldt mit recht hervorhebt, eine ganz epische ausführung; was den stoff dem dichter innerlich so wert machte, war die daraus hervorspringende gewalt künstlerischer darstellung über die menschliche brust. diese macht der poesie, einer blosz unsichtbaren, durch den geist geschaffenen, in der wirklichkeit verfliegenden kraft, gehörte wesentlich in den ideenkreis, der Schiller lebendig beschäftigte. sehr lobenswert ist es, dasz der verf. in trefflicher übersetzung E. Geibels die uns erhaltenen beiden gröszeren bruchstücke der gedichte des Ibycus (s. 155 ff.) dem leser mitteilt. auch Goethe, welcher den freund auf den stoff hingewiesen hatte, fand das gedicht, als er es den 17 aug. 1797 ihm, der in Frankfurt weilte, überschickte, 'sehr gut geraten, der übergang zum theater ist sehr schön und der chor der Eumeniden sehr am platze.' G. fügte zur wirksameren gestaltung des gedichts noch andere von Schiller befolgte ratschläge hinzu. alles in der ganzen erzählung ist unmittelbar aus dem altertum entnommen, besonders das erscheinen und der gesang der Eumeniden. der Aeschyleische bekannte chor ist so kunstvoll in die moderne dichtungsform in reim und silbenmasz verwebt, dasz nichts von seiner stillen grösze aufgegeben zu sein scheint (briefwechsel zwischen Schiller u. Humboldt s. 21). die erklärung des schönen gedichts ist vortrefflich und gibt demjenigen lehrer, welcher es seinen schülern erklärt, die besten winke, um ein tieferes interesse gewinnen zu lassen. auch der letzte vortrag, Schillers freiheitsideal, bezeugt, mit welcher liebe der verf. die werke des groszen dichters studiert hat. der einflusz, den Rousseau auf Klopstock, Goethe, Schiller, Wieland u. a. ausübte, war auszerordentlich. R. wirkte, wie Niebuhr in seiner geschichte des zeitalters der revolution I s. 83 ganz treffend bemerkt, viel mehr in der tiefe des gemüts als Voltaire. R. war der held der meisten geistreichen leute in meinem knabenalter. 'man wird bei der beurteilung unserer groszen dichter immer festhalten müssen, in welchem zeitalter und unter welchen culturverhältnissen sie aufge-

wachsen sind, ihre bildung empfangen haben. den einwirkungen Goethes, Schillers, Herders usw. haben wir nach allen richtungen hin für unser culturleben viel zu danken.

Wir empfehlen diese überaus trefflichen vorträge allen gebildeten. in jeder schulbibliothek müssen sie sich finden, damit lehrer und schüler aus ihnen reiche belehrung und anregung zur bildung einer festen weltanschauung entnehmen können.

Halle a. S. G. Lothholz.

27.

Max Schilling, quellenbuch zur geschichte der neuzeit. für die oberen classen höherer lehranstalten. zweite auflage. Berlin 1890. Gärtner. 496 s. 8.

Es ist ein strenges wort, das H. v. Treitschke in den hist. u. pol. aufsätzen (II s. 3) über den geschichtsunterricht unserer gelehrten schulen fällt, wenn er meint, dieselben leisteten in der regel nichts anderes, als ein willkürliches gemisch gleichgültiger thatsachen. wir wollen hier weder diesen vorwurf auf seine berechtigung prüfen noch erörtern, ob eine ausdehnung, wie sie vielleicht dem genannten historiker entsprechend schiene, im rahmen des gymnasiallehrplans überhaupt möglich ist. aber der umstand, dasz auf dem gebiet der schulbücher in den letzten jahren ganz besonders die geschichtlichen hilfsbücher, grundrisse usw. in gröster menge auf den markt gebracht worden sind, zeigt, dasz das interesse für diesen unterrichtszweig ein ungewöhnliches ist und auch in der darreichung und verarbeitung des stoffes fortwährend reformen angestrebt werden. so zahlreich aber auch die historischen lehrbücher erschienen sind: volle billigung hat, wenigstens in Baden, keines gefunden. dem einen fehlt die sichtung des stoffes, das andere gibt zu sehr nur disposition ohne stilistische verarbeitung, ein drittes hat — die vergiftung unseres socialen lebens durch confessionelles gezänk, wozu wir es am ende des 19n jahrhunderts glücklich gebracht, wird auch auf diesem gebiete wahrnehmbar — die Zionswächter aus beiden lagern veranlaszt, strenge censur zu üben und mehr oder weniger energische proteste zu erheben.

Zunächst scheint uns von untergeordnetem werte zu sein, ob der oder jener leitfaden zu grunde gelegt wird. wenn man unsern abiturienten nicht mit unrecht vorgeworfen hat, dasz ihr geschichtliches wissen oft so sehr dürftig und der sinn für historische auffassung so wenig entwickelt sei, so ist daran das lehrbuch recht unschuldig. die schüler haben wohl von thatsachen, oft recht vielen thatsachen gehört, einzelne strebsamere auch wohl dies oder jenes gröszere geschichtswerk nachgelesen; ein klares bild historischen lebens haben sie trotzdem so wenig empfangen als tieferes interesse

für geschichtliches studium. der grund liegt in erster reihe darin, dasz bei diesem fache gerade das, was wir als allerwesentlichstes mittel und zugleich als ziel alles unterrichts betrachten, meistens fehlt, nemlich die anschauung. wohl sucht der vortrag des lehrers eine deutliche und auch anschauliche erkenntnis geschichtlicher dinge und personen zu geben; aber selbst der beste vortrag vermag nur anzuregen, wirkt blosz momentan und verrauscht mit dem strom der rede, ohne ein nachhaltiges bild in der seele des schülers zurückzulassen. letzteres ist nur möglich, wenn dem schüler gelegenheit gegeben wird, sich in die darzustellende zeit hinein zu versetzen, einen blick in die seele der handelnden personen selbst zu werfen. dies geschieht aber nur durch hinführung auf die quellen. ein einziger abschnitt aus den epistulae virorum obscurorum gibt ein unverwischbareres bild von der geistesöde der scholastik als jeder umständliche vortrag über das wesen derselben; wer den schmerzensschrei in den volksliedern aus der zeit des 30jährigen krieges vernommen, gewinnt daraus ein so unmittelbares bild vom elend jener zeit, dasz jede theoretische erörterung des gegenstandes dagegen matt ist; eine auseinandersetzung der politik des Schwedenkönigs mag instructiv sein, eindringender aber ohne zweifel, wenn der schüler Gustav Adolf selbst sich darüber aussprechen hört usw. durch den einblick in die quellen soll die originale auffassung einer zeit oder persönlichkeit in ihrer vollen ursprünglichkeit und ungebrochen durch jedwede oratorische zuthat auf den geist des schülers wirken. mit diesem trunk aus der quelle wird aber noch ein anderes gewonnen, das bei diesem lehrgegenstand nicht minder wesentlich ist: die selbstthätigkeit des schülers. gerade weil die geschichte das receptivste aller lehrfächer ist, musz der productive trieb geweckt und in anspruch genommen werden. die betrachtung eines quellenstücks verlangt nicht blosz eine sichtung des wesentlichen vom unwesentlichen, sondern nötigt auch zur erwägung, wie sich aus der dürren quellennachricht das geschichtliche bild aufbaut oder das rohmaterial zur abgerundeten darstellung krystallisiert, und indem sie einen blick in die werkstätte der geschichtschreibung eröffnet, zwingt sie auf engumgrenztem gebiete zur ersten übung von kritik. man verstehe uns nicht falsch: wir wissen sehr wohl, dasz ein eigentliches quellenstudium und quellenkritik nicht sache der mittelschule ist. für letztere kann es sich nur darum handeln, bei behandlung der wichtigsten begebenheiten und hervorragender persönlichkeiten charakteristische quellenstücke beizuziehen. dies kann geschehen und sollte im interesse eines fruchtbareren geschichtsunterrichts nicht versäumt werden. für die alte geschichte hat man, obwohl unsere schüler aus den schulautoren wesentliche vorkenntnisse mitbringen, die zusammenstellung der quellenauszüge von Herbst und Baumeister als ein willkommenes hilfsbuch begrüszt. auch für das mittelalter hat sich Fritsches lateinisches und Krämers deutsches quellenbuch — beides auszüge aus den Monumenta Germaniae —

soweit wir sehen, vorzüglich bewährt. für die neuere geschichte fehlte bislang ein ähnliches hilfsmittel, bis Schilling mit seinem quellenbuch hervortrat, das nach kurzer zeit in zweiter auflage vorliegt.

Die aufgabe war hier erheblich schwieriger und mühevoller als bei einer sammlung für altertum und mittelalter, weil das quellenmaterial für die neuere zeit ungleich reicher flieszt und in der form von actenstücken, memoiren, briefen, verträgen, denkschriften, schlachtberichten usw. sehr zerstreut ist. der herausgeber hat im ganzen aus dem weitschichtigen quellenstoffe eine verständige und vor allem nicht zu umfangreiche (die zweite auflage ist sogar, wie wohl selten bei neuen auflagen, um einige seiten gekürzt) auswahl getroffen. unter sechs rubriken (zeitalter der reformation, des 30jährigen krieges, vom westfälischen frieden bis Friedrich d. g., des zeitalters Friedrichs d. g., vom beginn der französischen revolution bis 1815 und endlich vom zweiten Pariser frieden bis zur wiederherstellung des deutschen reichs) werden prägnante abschnitte aus quellensammlungen der verschiedensten gattung, welche für die einzelnen geschichtslehrer aus den privat- und anstaltsbibliotheken kaum erreichbar sind, vorgeführt. natürlich empfängt ein buch dieser art seine vollkommene gestalt erst allmählich, denn die individuellen wünsche treten hier mehr und berechtigter hervor als anderswo. wir haben die zweite auflage mit der ersten verglichen und fast durchweg nur besserungen gefunden. so wird, um nur einiges zu erwähnen, das fehdewesen durch Götz v. Berlichingens selbstbiographie, die heillose verwilderung der soldateska zur zeit des 30jährigen krieges durch stücke aus dem Simplicissimus, die unnatur des 17n jahrh. in sitte und sprache durch eine auslese aus Moscheroschs Philander v. Sittewald u. ä. in geeignetster weise veranschaulicht. statt des neuhinzugetretenen abschnittes aus Macchiavells fürsten über das bürgerfürstentum hätten wir lieber cap. 18 jenes buches reproduciert gesehen ('vom worthalten eines fürsten'), wodurch der schüler jene art von staatskunst, wie sie etwa Katharina v. Medici geübt, kennen lernt, oder cap. 3, das ihm zugleich einen einblick in die französisch-italienischen verwicklungen zu anfang des 16n jahrh. eröffnet. die neuen stücke (s. 49 ff.) über kleiderordnung, gastmähler, tänze usw. aus dem 16n jahrh. geben ein culturbild dieser zeit in concisester form. mit recht sind auch zeitgenössische volkslieder, originelle proben aus briefen, reden, adressen und anderes mehr beigezogen worden. weniger zu billigen ist, dasz Gustav Adolfs brief an Ferdinand (nr. 72 der ersten aufl.) weggefallen ist, worin die schwedische politik entwickelt wird; dagegen hätten wir gern verzichtet auf den höchst gleichgültigen brief des bischofs Anton von Wien an Wallenstein. ungern vermissen wir die angabe der bedingungen, unter denen Wallenstein das zweite generalat angenommen hat, denn von ihnen ganz besonders kann man sagen: 'sie erklären sein verbrechen.' dasz partien aus der zeit

des 30jährigen krieges weggefallen sind, wie der bericht über den schlesischen feldzug (1633), auch einige früheren abschnitte über Moritz von Sachsen und dafür Soldans buch über die hexenprocesse ausgebeutet ist, scheint uns ein gewinn, der fortfall aber von Friedrichs d. g. politischer correspondenz II 23 ungerechtfertigt, da gerade dieses stück die beste aufklärung über das doch über 100 jahre ziemlich gleich gebliebene verhältnis zu Österreich und Ruszland zu geben vermag. aus der preuszischen geschichte haben wir besonders das testament des groszen kurfürsten (Ranke genesis des pr. st. s. 499 ff.) vermiszt; an stelle der meistens ganz unnützen, weil doch nicht übersehbaren schlachtberichte aus dem 7jährigen kriege würden wir lieber den entwurf des groszen kurfürsten zur erwerbung von Schlesien (Ranke a. a. o.) aufgenommen sehen. dasz im letzten abschnitt der wortreiche bericht des badischen gesandten vom 8 märz 1848 gestrichen ist, wird man gutheiszen, dagegen ist nichts geeigneter, über die ziele des jahres 1848 zu orientieren, als der jetzt leider ebenfalls gestrichene passus aus der wahlrede von D. Fr. Strauss. die letzte nummer gibt den Frankfurter frieden nicht mehr im französischen, sondern deutschen wortlaut; kurz vorher ist — gleichfalls ein fortschritt — statt eines artikels aus der provinzialcorrepondenz über den fall von Paris die capitulationsurkunde selbst aufgenommen.

Wir schlieszen diese anzeige mit dem wunsche, dasz obiges buch seitens der fachlehrer die ihm gebührende beachtung finden möge.

Karlsruhe. J. Häussner.

28.

BRIEFE VON KARL DAV. ILGEN AN C. A. BÖTTIGER.

mitgeteilt von dr. Robert Boxberger.

(vgl. jahrgang 1884 s. 463 ff. 569 ff. 1885 s. 317 ff. 1886 s. 476 ff. 632 ff. 1889 s. 363 ff. 448 ff. 505 ff. 557 ff. 609 ff.)

[Juli 1812.]

Verehrungswürdigster freund.

Da ich soeben in den zeitungen gelesen habe, dasz se. majestät, der könig von Westphalen in Dresden den 1 juli eingerückt ist, und ich also überzeugt sein kann, dasz der briefwechsel wieder vollkommen frei ist, so nehme ich keinen augenblick länger anstand, mich einer schuld zu entledigen, die centnerschwer auf mir lastet. durch viele, ungewöhnlich viele arbeiten, welche um die osterfeiertage zusammentrafen, und durch andere umstände wurde ich verhindert, Ihren freundschaftlichen und inhaltreichen brief auf der stelle zu beantworten. da ich Ihnen gern recht ausführlich schreiben wollte und auf die von Ihnen berührten punkte befriedigende auskunft geben, so glaubte ich um so besser zu thun, wenn ich einen zeitpunkt erwartete, wo ich über die sache nachdenken, und auf ein gewisses resultat kommen könnte; auch hoffte ich, dasz eine gewisse verdrüszliche stimmung, die sich meiner seit einiger zeit aus ganz natürlichen ursachen bemächtigt hatte, wenigstens zum teil wieder gewichen sein würde. ob nun gleich ein solcher zeitpunkt nicht gekommen ist, auch die hoffnung einer gröszern heiter-

Digitized by Google

keit des geistes noch nicht in erfüllung gegangen, so kann ich doch Ihren lieben brief nicht länger vor mir liegen sehen (denn er ist wie ein denkzettel nicht von meinem pulte gekommen), ohne mir die quälendsten vorwürfe zu machen.

Ihr gedicht, liebster freund, womit Sie unsern edeln Reinhard überrascht haben, ist in jeder hinsicht ein meisterstück. so viel schönes und gutes ich auch von Ihnen gelesen habe, und zu lesen gewohnt bin, so glaube ich doch behaupten zu können, dasz dieses werk Ihrer muse für den, welcher mit Pforte in verbindung steht, oben an stehen musz. es ist alles so angelegt, dasz der eindruck, den Sie zu machen gedenken, durchaus nicht verfehlt werden kann. bei mir gehörte freilich dazu, dasz ich mich in einen frühern zeitraum versetzte, etwa in die zeit, wo das coenacul eingeweihet wurde, wo ich in meiner anrede an die alumnen von dem historisch wirklich unrichtigen namen himmelspforte eine, ich glaube nicht unglückliche, moralische anwendung machte. seit dem 1 nov. d. j. 1808 sieht es aber mit dieser himmelspforte, wenigstens für den rector derselben, ganz anders aus. was für einen commentar könnte ich über Ihr gedicht machen. die improba fama, die fama loquax, probris inhians, male pasta susurris hat wohl ihr wesen noch nie so stark getrieben, wie, so lange als Pforte steht, jetzt. ja! die pustula in naso. Sie dachten wohl nicht an das, was Cicero de N. D. 1, 28 sagt: naevus in articulo pueri delectabat Alcaeum. at est corporis macula naevus. illi lumen hoc tamen videbatur. es ist eine todsünde begangen worden, dasz man diese pustula in naso nicht gelassen hat. so veränderlich ist die fama! Reinhardus, qui hanc detersit, miscens medicamen et ungens, docta perpoliitque manu, hat schlechten dank verdient. zum glück darf er ihn nicht einerndten. dazu hat mich das schicksal auserkoren. alles, was Hohenthal, Zetwitz, Bose, Reinhard, Heimbach, und in den neuesten zeiten noch Nostitz gethan haben, wird mir beigelegt; ich bin der allgemeine sündenbock. und wenn es gänge, so, glaube ich, man schickte mich in die wüste. es sind von Pforte aus förmliche lästerbriefe in die herumliegenden gegenden ausgestreut worden. was nur bosheit auszusinnen vermag, ist von der neuen schulconstitution ausgesonnen und verbreitet worden. der urheber von allem bin ich; also bin ich auch die zielscheibe, auf welche die lästerungssucht ihre giftigen pfeile abdrückt. in Leipzig sitzt ein candidat des heil. predigtamts, ein ehemaliger zögling der Pforte; dieser hat es sich zum lieblingsgeschäft gemacht, böses von Pforte und der neuen einrichtung zu verbreiten, und die Leipziger zu verhetzen, dasz sie ihre kinder nicht in ein solches zuchthaus schicken möchten. mit den schmähungen, die er dabei über mich ausgeschüttet hat, hat er mir die vorsorge für sein fortkommen auf der akademie, und meine empfehlung zu einem stipendio vergolten, und einen sprechenden beweis seines dankbaren herzens gegeben. übrigens hat er in Leipzig seinen endzweck nicht erreicht: denn die väter, die er wankelmütig gemacht hatte, haben sich ermannt, und ihre söhne dennoch gebracht, und freuen sich nun, dasz sie sich nicht haben verleiten lassen. und wer weisz, ob diesen menschen nicht noch die sera numinis vindicta trifft. ein anfang ist wenigstens schon gemacht: denn dem vernehmen nach soll er in dem candidatenexamen den repuls bekommen haben. bei allem diesen unnützen geschwätze, bei allen den schmähungen, die man über mich, als den vermeintlichen urheber ausschüttet, würde ich ganz ruhig bleiben können; ich würde den grundsatz befolgen können, den der edle Reinhard mir mehr als einmal empfohlen hat, so wie er ihn auch selbst getreu befolgt, dasz man sich in seiner handlungsweise durch solche lästermäuler nicht müsse irre machen lassen; dasz man sich mit dem bewustsein, nach pflicht und recht gehandelt zu haben, trösten müste; aber es ist noch mancherlei vorgefallen, wobei eine ganz andere philosophie nötig ist, um unerschüttert zu bleiben, als die, welche von cathedren gelehrt

Digitized by Google

wird. indessen ich will dulden; levius fit patientia, quidquid corrigere est nefas. —

Nichts könnte mir willkommener sein, als die büste von Klopstock, von Reinhard, dem pflegevater der Pforte geschenkt. aber wo soll sie aufgestellt werden? diese frage ist nicht leicht beantwortet. der schicklichste ort wäre das grosze auditorium oder der sogenannte betsaal. allein so lange wir nicht dahin kommen, dasz wir noch ein besonderes classenauditorium haben, und dieser betsaal als classenauditorium gebraucht werden musz, so lange bleibt es auch unthunlich, irgend eine verschönerung der art darinnen anzubringen. eine solche büste verlangt einen ort, wo es den schülern nicht erlaubt ist, pro lubito sich herum zu tummeln, und unfug zu treiben, wie es in dem groszen auditorio, so lange noch fast alle classen lectionen darinnen haben, der fall ist; es würden nicht vier wochen hingehen, so würde Klopstock eben so nasen- und ohrenlos dastehen, als der rector Walter in der kirche, neben der sakristey, der herzog Georg und die heilige Marie auf der gottesackerseite, welche auf einen in den bergen verborgenen schatz hindeutet, die sogar vor ein paar jahren ganz heruntergerissen worden ist. in Naumburg in der domschule ist zu einem besonderen groszen auditorio rat geworden; ehe wir dahin kommen, wird noch viel zeit vergehen. es wandelte mich ein ganz eignes gefühl an, als ich das erste mal das neueingerichtete auditorium in Naumburg sahe. ein schönes helles zimmer, ausgemalt, mit gemalten bänken, seidenen gardinen, an den wänden mehrere büsten, dasz sich kein fürst schämen dürfte, darinnen audienz zu geben. wie sieht das Pfortaische dagegen aus! man musz sich gleichsam beschämt fühlen, wenn man in die Naumburgische domschule kommt. sogar Meiszen übertrifft hierin Pforte. das grosze auditorium ist grün ausgemalt, und mit büsten verziert. es macht freilich einen ganz eignen contrast, wenn man die malerei und die büsten, am boden aber natürliches pflaster, wie auf dem Dresdner Frauenmarkte sieht; indessen gefällt doch das bestreben, dem platze ein ansehen zu geben, dasz er sich der idee eines musentempels nähert, wenn auch eine erinnerung an ärmlichkeit bleibt, und den sich aussprechenden sinn für schönheit. wir bringen es dahin nicht. das beste stück in unserem groszen auditorio war das chamois gemalte und lackierte catheder. wie sieht es aber jetzt aus! der lack ist, so weit ein knabe reichen kann, ganz abgearbeitet, und mehr als einmal hat es repariert werden müssen. ich will nur sehen, wie es mit dem neuen orgelpositiv gehen wird, welches zu michael. aufgestellt werden soll. obgleich wegen des zu befürchtenden ruins vorkehrungen getroffen sind, so glaube ich doch, dasz sie nicht vermögend sind, dem zügellosen mutwillen der tertianer und quartaner grenzen zu setzen. wie glücklich wären wir, wenn die idee, welche der herr präsident von Nostiz hatte, ausgeführt werden könnte; dasz das tertiat in den bibliothekssaal verwandelt, und aus der bisherigen bibliothek ein neues auditorium gemacht würde. dann bliebe das grosze auditorium blosz zu dem morgen- und abendgebet, und zu den öffentlichen acten bestimmt; und dann liesze sich so etwas, wie in Naumburg ist, herausbringen. obgleich das auditorium täglich zweimal gebraucht würde, so wäre doch von dieser frequenz nicht so viel zu fürchten, weil allezeit inspectoren da sind, und da sein müssen; die schüler auch nicht lange allein gelassen werden, weil das gebet ziemlich präcise angeht. man könnte auch, um bei den oberen wenigstens ein gröszeres interesse für erhaltung der reinlichkeit, und der verzierungen beizubringen, sie veranlassen, selbst etwas aus ihren mitteln dazu beizutragen, was wohl in Meiszen, wo, so viel ich weisz, die schüler selbst das auditorium haben malen lassen, vorzüglich wirken mag. wollte man den speisesaal wählen, so wäre zwar auf der einen seite, wenn die bisherige ordnung für die zukunft beibehalten wird, sicherheit gewonnen; auf der andern aber hat der ort, nach meinem

Digitized by Google

gefühl, für eine büste von Klopstock etwas unschickliches. da in diesem zimmer gar nichts weiter gethan wird, als gegessen, so würde der sänger des Messias sich sehr wundern, dazu bestimmt zu sein, bewegte eszwerkzeuge zu sehen, und die κνιϲϲην ἑλιϲϲομενην περι καπνῳ von den schöpsen- und kälberbraten einzuschlürfen. zwar erinnert dieses an den ἥδιϲτον παντων δαιμονα μουϲοπολων, der wie Zeus sagen kann οὐ μοι ποτε βωμοϲ ἐδευετο δαιτοϲ ἐΐϲηϲ λοιβηϲ τε κνιϲϲηϲ τε το γαρ λαχομεν γεραϲ ἡμειϲ allein ich weisz nicht, ob er sich bei allen diesen göttlichen ehren gefallen würde, und ob er nicht lieber da sein möchte, wo den musen geopfert wird, deren lieblingspriester er war. es bleibt also vor der hand weiter nichts übrig, als ein winkel in der bibliothek. da die ganze bibliothek nichts, als winkel ist, so kann auch da kein besserer platz ausgemittelt werden. gänge nun aber der so lange und sehnlich gehegte wunsch in erfüllung, dasz wir ein anständiges bibliothekszimmer erhielten, dann könnte Klopstock entweder eine zierde dieses zimmers bleiben, und einen in die augen fallenden platz daselbst einnehmen, oder könnte in das grosze auditorium, welches aufhörte zugleich classenauditorium zu sein, emigrieren. das letztere würde ich auf jeden fall vorziehen. die bibliothek kann ihrer bestimmung nach nie der heilige und ehrwürdige ort sein, der das grosze auditorium ist, wo früh und abends die feierlichen gebete gehalten, religiöse hymnen unter begleitung der orgel abgesungen, examina und feierliche actus mit aufgeführten symphonien angestellt werden. wenn nur unser verehrungswürdiger Reinhard noch sein ganzes ansehen, und seine ganze beredsamkeit aufböte, um uns ein schickliches und geräumiges bibliothekszimmer, und dadurch noch ein neues auditorium zu verschaffen! was den transport der büste anlangt, so könnte dieses die bibliothekscasse wohl übernehmen. der Berliner fuhrmann dürfte die kiste in Leipzig in den Birnbäumen an den Naumburgischen fuhrmann Bieler abgeben; durch diesen würde ich sie alsdann gut erhalten. die kunsthändler sind gewohnt, solche sachen als zerbrechliche waren zu bezeichnen: da nehmen sich die fuhrleute schon in acht. vielleicht wäre es aber noch besser, wenn Sie die kiste nach Dresden mit einer sicheren gelegenheit kommen lieszen. von Naumburg reist alle jahrmärkte ein gewisser seifensieder Schott dahin, der sie gern mitnehmen und unversehrt an mich befördern würde. das porto von Berlin bis Dresden könnten Sie von dem seifensieder sich erstatten lassen, oder ich schickte es unmittelbar an Sie. das einzige, was ich mir selbst bei diesem vorschlage einwenden musz, ist dieses, dasz Sie noch besondere bemühungen haben, und dasz Ihnen das kistchen im wege steht und incommoditäten macht, bis es abgeholt wird. daher dürfte der erste weg nach Leipzig an den fuhrmann Bieler vorzuziehen sein; und da ich von diesem manne doch manches schon gut geliefert erhalten habe, so darf ich hoffen, dasz er auch dieses in acht nehmen wird. wüste ich freilich, wie schwer von ohngefähr das kistchen wäre, so träfe ich gleich die anstalt, dasz es von Leipzig herausgetragen würde: indessen von Berlin bis Leipzig musz es doch auf der achse gehen.

Ihren lieben Gustav lassen Sie immer einen wackeren Griechen werden. es ist vortrefflich, wenn die novitii auch im griechischen gut vorbereitet sind, und dann pari passu in utraque lingua fort ambulieren können. wenn er etwas weiter ist, nicht nur in seinen kenntnissen, sondern auch in den jahren, so werden Sie mir schon einen fingerzeig geben, dasz ich meine einrichtung treffe. es ist ihm zwar eine stätte zubereitet; allein diese ist nur für den notfall. mit meinem willen sollen Sie nie kostgeld geben oder wenigstens nicht lange. wäre man höchsten orts mit den auszerordentlichen gnadenstellen bei den alten grundsätzen geblieben, so würde ich jetzt schon eine namhaft machen können, die Ihrem Gustav zugesichert werden könnte; allein man scheint ernstlich damit umzugehen, einige einzuziehen. die, welche durch den übergang des

Digitized by Google

alumnus Herbst zum extraneer zu anfang dieses jahrs erledigt wurde, ist nicht wieder besetzt worden, ob sich gleich, wie ich gewis weisz, supplicanten gemeldet haben. gott gebe nur, dasz ich so lange lebe, um durch die väterliche vorsorge für die erziehung und ausbildung Ihres Gustavs einen teil meiner schulden abzutragen!

Meine gesundheit ist dieses jahr nicht gut. seit ostern habe ich mich herzlich schlecht befunden; besonders habe ich an magenkrämpfen viel gelitten. diese haben sich nun zwar, nachdem ich vielerlei mittel angewendet, verloren, aber seit kurzem bin ich wieder mit catarrh und husten geplagt. die ursache ist gänzlicher mangel an bewegung, und daraus entspringende schlechte verdauung. dieses jahr bin ich noch wenige male spazieren gewesen, und nach Naumburg bin ich vor der messe ein einziges mal gekommen, als mich der unmut und die angst mit gewalt forttrieb. die neue ordnung der dinge hat mir entsetzlich viel zeit gekostet, und viel schreiberei gemacht. es kommt manches vor, woran man vorher gar nicht denken konnte, z. b. die taufzeugnisse, wenn um eine stelle nachgesucht wird, wie viel briefe haben die nicht schon gekostet. erst musz ich dem vater darum schreiben; dann es dem stadtrat schicken. dieser vergiszt es seiner supplik beizulegen oder verliert es. dann bekomme ich von dem agenten eine notiz, dasz das taufzeugnis fehle, und nicht ausgefertigt werden könne. ich musz also dem vater noch einmal schreiben, und mir ein zweites zeugnis schicken lassen. dieses musz ich dann wieder an den agenten abgehen lassen. wie viel mühe hat mich die angabe des geburtstags und des geburtsorts gekostet in der censurtabelle. manche waren abgegangen und ich hatte vergessen sie zu fragen; andere waren krankheitswegen verreist. von denen, welche hier waren, wusten viele nicht genau, wie alt sie waren; der eine wuste das jahr, aber nicht den tag, der andere den tag, aber das jahr nicht. manche wusten wieder nicht, wo sie geboren waren. in künftige kommen da freilich die taufzeugnisse zu statten. ich bin daher bis jetzt mit den gewöhnlichen arbeiten noch nicht dahin, wohin ich andere mal zu pfingsten gekommen bin. in den receptionen sind noch lücken, die der leidige krieg zum teil mit verursacht hat. es sind schreiben an mich über einen monat unterwegs gewesen, und auf schreiben, die ich im april abgeschickt habe, habe ich bis diese stunde noch keine antwort. hierzu kommen späte auszerordentliche abgänge; der eine geht wegen kränklichkeit ab, der andere der conscription wegen, der dritte wieder aus einer andern ursache. die väter sorgen nur dafür, dasz ihre söhne nach hause kommen. von den anhaltungsschreiben um die entlassung höchsten orts wissen sie nichts und wollen sie nichts wissen. da habe ich allezeit meine not, ehe ich sie bedeute, und es ihnen begreiflich mache, dasz es nicht bei mir steht, ihre söhne so geradehin zu entlassen, dasz es mir niemand glauben kann. dann geht die notification bei dem patrone der stelle an, correspondenz mit dem, welchem sie zu teil wird. dieser capituliert wegen des antritts; bald kann sich die mutter noch nicht von dem sohne trennen, bald soll er erst noch lateinisch lernen, bald soll er erst zu hause noch confirmiert werden. wenns endlich zum ziele kommt, kann der knabe nicht angenommen werden. dann wird wieder von vorn angefangen mit correspondieren. was für zeit hat mich seit ostern ein gewisser Koos aus Leipzig, ein sohn des o.-l.-g.-assessors, der drei mal davon gelaufen ist, gekostet! welchen ärger hat mir ein gewisser hofrat Kinster gemacht, der mir einen process an hals werfen wollte, dasz ich seinen sohn, einen erztaugenichts, der dimittiert worden war, im winter hatte mit einem boten nach hause lassen gehen, weil der bube nicht warten wollte, bis ihn der vater abholte, und mir ganz unverhohlen äuszerte, dasz er davon laufen würde! sehen Sie, liebster freund, so lebe ich, so werde ich durch die unangenehmsten geschäfte in dem strom der zeit mit hingerissen. es ist mir als ob seit dem geräusch des fastnachtsballs nur

ein paar tage vergangen wären. Moses war, wie es heiszt, der geplagteste mann auf erden. ich zweifle, dasz er mehr geplagt worden ist, als ich. eine hiesige dame, die besonders warmen anteil an der neuen constitution nahm (dasz damen sich für so etwas interessieren, kann Ihnen wohl nichts neues sein: denn wem müsten nicht die Pariser fischweiber einfallen), pflegte mich nur den zuchtmeister zu nennen, nicht etwa in der alten bedeutung des worts, nach welcher zur zeit der reformation ein schulrector promiscue schulmeister und zuchtmeister genannt wurde, sondern in der heutzutage gewöhnlichen; die schüler oder zöglinge züchtlinge: diese musz mir doch wenigstens insofern gerechtigkeit widerfahren lassen, dasz in der plage die schüler nicht über den meister kommen. sie hatte noch andere weit emphatischere ehrentitel für mich; denn sie besitzt darinnen eine gewaltige stärke, die sich aber auf andere verhältnisse bezogen. ihren zorn hatte ich mir dadurch zugezogen, dasz ich die zusammenkunft eines schülers mit einem hiesigen jungen frauenzimmer in ihrem hause zu verhindern suchte; ob ich gleich wegen anderer umstände es nicht durchsetzen konnte. nun kam die neue constitution, welche die auflagen in häusern unmöglich zu machen schien; daher loderte ihres zornes glut von neuem auf. wie angenehm es sein musz, in solche häuser die schüler gehen zu sehen, zu wissen, dasz solche urteile und reden fallen, und vielleicht von den schülern erwidert werden, können Sie sich leicht denken. indessen hat es gott gefallen, die sache so zu leiten, dasz diese lästerzunge jetzt einen andern wohnort hat suchen müssen. sie wird zwar nicht aufhören zu lästern und zu schimpfen, aber es steht doch zu hoffen, dasz sie der guten sache weniger schädlich wird.

Mein Constantin macht mir viel sorge; seit pfingsten leidet er an einem hartnäckigen keuchhusten, der gar nicht weichen will. es ist überhaupt ein ungesundes jahr. diese art husten ist ziemlich allgemein in der hiesigen gegend. das kalte fieber ist allenthalben. bei uns werden die patientenstuben nicht leer. da es eine langwierige krankheit ist, worauf auch noch erholungsreisen von dem schularzt angeraten werden, so bringt sie eine gewaltige störung hervor.

Meine frau empfiehlt sich Ihnen und Ihrer lieben frau aufs herzlichste und letzterer auch ich, der ich bin und bleibe

Ihr

unveränderlicher freund Ilgen.

Verehrtester freund.

Es macht mir ein ganz ungewöhnliches vergnügen, dasz ich nunmehr Sie förmlich einladen kann, Ihren lieben Gustav der mutter Pforte nach michael. zu übergeben. ich bitte Sie daher, sich so einzurichten, dasz Sie den 3n oder 4n october in Pforte eintreffen, bei Ihrem alten redlichen freunde absteigen, und sich nebst Ihrer lieben frau und demois. Schäfer eine zwar freundliche, aber sehr ländliche bewirtung von ihm gefallen lassen. den 5 october oder montag nach dem 19n p. Trinitat. soll der tag sein, wo der gute Gustav unter die zahl der hiesigen pfleglinge aufgenommen wird. es werden an diesem tage noch ein paar andere mit recipiert, unter denen sich auch der sohn des hrn. hof-geh.-schreibers Scheppach befindet, wenn dieser anders die einladung, welche heute zugleich mit an ihn ergeht, nicht wieder, wie an ostern, durch ereignisse des tags verhindert, ausschlägt. mir bleibt nun nichts übrig zu wünschen, als dasz der himmel Ihre reise begünstige und besseres wetter gebe, als wir bisher gehabt haben, und dasz Ihre liebe frau nicht durch widrige gesundheitsumstände möge abgehalten werden, den liebling ihres herzens an den ort seiner bestimmung zu begleiten, und ihn selbst ihrer stellvertreterin zu überliefern. einen kleinen hader sollte ich wohl noch mit Ihnen anfangen, aber weil ich den feind liebe, so will ich weiter nichts thun, als Ihnen sagen, dasz

Sie unrecht gethan haben. das vergnügen, welches ich dadurch gewonnen, dasz ich Ihnen zu der auszerordentlichen gnadenstelle verhelfen konnte, ist mir durch die meinung, in welcher Sie wahrscheinlich noch stehen, dasz ich nicht frei, sondern durch Ihre äuszerung gegen meine frau bewogen, mich dazu entschlossen hätte, auszerordentlich verbittert worden. ich sagte es ja gleich anfangs, als ich Ihnen den rat zu der königl. kost- und gnadenstelle bei meiner anwesenheit in Dresden gab, dasz diese stelle nur auf den notfall sein sollte, wenn etwa sich durchaus keine andere fände, wie sich dieses leicht zutragen konnte. und war es denn nicht gut, dasz dadurch die aufnahme Ihres lieben Gustavs gesichert war? bei dem hrn. hofrat Becker war es eine ganz andere sache. dieser hatte zwar kurz vorher einen expectanzbefehl extrahiert, aber er konnte ihm nichts helfen, weil sein sohn eine ganze legion expectanten vor sich hatte. hätte sich für diesen keine auszerordentliche gnadenstelle gezeigt, so hätte er seinen sohn gar nicht unterbringen können, oder er hätte ihn extraneer müssen werden lassen. Sie thun wahrlich sehr unrecht, wenn Sie mir veränderlichkeit der gesinnung oder unachtsamkeit für freunde und personen, denen ich mich in mehr als einer hinsicht verpflichtet fühle, zutrauen, oder glauben, dasz ich neue freunde den alten vorzöge. ich vergebe Ihnen das in meine gesinnungen gesetzte mistrauen nicht eher, als bis Sie pater, peccavi, sagen. von dem was bei der reception zu bezahlen ist, erwähne ich nichts, da alten Pförtnern dieses bekannt ist, und was sich etwa darinnen geändert hat, als ein kleiner beitrag zur vermehrung der schulbibliothek, davon wird sich mündlich das nötige besprechen lassen. empfehlen Sie mich Ihrer lieben frau recht herzlich, und versichern Sie ihr, dasz ich auf ihren besuch mich innigst freute. unveränderlich und ewig Ihr

Pforte, d. 2 sept. 1812. treuer freund D. Ilgen.

Pforte, d. 13 oct. 1812.

Verehrtester freund.

Wenn meine wünsche nicht ganz kraftlos gewesen sind, so müssen Sie mit Ihrer besten gattin recht glücklich in Dresden angelangt sein. unendlich werde ich mich freuen, dieses gelegentlich gewis zu erfahren. von Ihrem lieben Gustav kann ich sagen, dasz er schon ganz eingewohnt ist. er scheint sich weder nach Dresden, noch nach Groszenhain zurückzusehnen.

Sie erhalten hierbei ein paar exempl. von den Iustis S. V. Reinhardi rite persolutis. der druck ist nicht so besorgt worden, wie ich wünschte, und ich es hatte bestellen lassen. es ist alles zu sehr zusammengekeilt. auch hat der corrector etwas hineingetragen, was er nicht gesollt hätte. das T i b i bei Porta mit dem T ist ganz falsch angebracht. ich habe an die frau oberhofpredigerin eine anzahl exemplare mit geschickt, und sie wird höchst wahrscheinlich auch Ihnen, als einem intimen freunde des unvergeszlichen Reinhards eins schicken; aber ich darf mir das recht nicht nehmen lassen, Ihnen selbst eines von der besten und eines von der schlechteren sorte zu übersenden. Ihrer lieben frau gemahlin bitte ich mich herzlichst zu empfehlen, wozu auch meine frau einstimmt, und verharre mit den besten und aufrichtigsten wünschen Ihr

treuer freund Ilgen.

Pforte, d. 29 oct. 1812.

Verehrtester freund.

O e w i g k e i t, d u d o n n e r w o r t, o s c h w e r t, d a s d u r c h d i e s e e l e b o h r t! Sie wundern sich wohl, was ich mit dem anfange dieses alten kirchengesangs will. es soll den corporalfluch erklären, und zugleich beweisen, dasz Sie mit Ihrer conjectur auf dem richtigen

wege waren, wenn Sie das sumus attoniti vor augen hatten. aber der rechte punkt ist doch noch nicht getroffen. es sind nemlich zwei strichlein vor und nach dem worte donner vergessen worden, welche andeuten sollen, dasz es der vocativ ist: so falle, donner, nieder. es geht vorher: 'ach einem nur kann solche trauer werden.' man ist also voll banger erwartung, wer dieser eine sein wird. endlich kann der dichter das schreckliche wort nicht mehr zurückhalten; es musz heraus, das niederdonnernde wort. im affecte unterbricht er sich: entrissen ist — so falle, donner, nieder (so bleibe denn nicht länger zurück, du niederschmetterndes wort; so werde denn ausgesprochen) — entrissen Reinhard uns! o weinet, weinet brüder. die stelle wurde gut gesprochen, und that ungemeine wirkung. ohnerachtet ich sie selbst beleckt hatte, und den alumnus Ackermann sie sprechen gelehrt, so griff sie mich doch so an, als ob sie mir ganz fremd wäre. die worte: 'das heiligste kann nur der tod beflecken' wurden mit steigendem affect gesprochen, und so wurde der ton heftiger, als er an den furchtbaren gedanken kam, der endlich heraus sollte: entrissen ist, nun ganz raptim eingeschoben: so falle, donner, nieder; dann noch einmal von neuem ausgeholt, und mit vollem gefühl des gewichts und der schwere: entrissen Reinhard uns! nun folgte noch eine kleine pause mit sanfter bewegung und dem innigsten gefühl der rührung: o weinet, weinet, brüder. im vorbeigehen erinnere ich, dasz hier wieder ein komma fehlt, nemlich vor brüder. die stelle hat durch mich eine kleine veränderung erlitten. der verfasser hatte geschrieben:

entrissen ist uns, donner falle nieder,
entrissen Reinhard uns!

ich liesz das erste uns weg und schob ein so ein, welches eine versetzung des wortes donner und falle nach sich zog, damit das ganze etwas geschmeidiger und gefälliger wurde, auch das erste uns nicht mehr so überflüssig dastand. doch dieses sind leviora. hier ist ein versehen. die commata sind weggelassen. ich kann auch in der folgenden zeile es niemand wehren, wenn er lesen und verstehen will: weinet, weinet brüder, dasz brüder der accusativ ist, wie man sagt: thränen weinen, also brüder weinen. aber wie kann man stellen in dem lateinischen gedichte anstöszig finden. wie kann das deest tutela tibi, deest tibi patris amor so genommen werden, als ob man zu erkennen gebe, dasz Pforte gar keinen schutz mehr hätte, und aller natürlichen liebe entbehrte. kann denn in diesen worten was anderes gesagt sein, als: du hast einen beschützer, du hast einen liebenden vater eingebüszt. wer weisz nicht, wie oft bei prosaikern die abstracta für die concreta gesetzt werden? noch weit öfter musz es bei den dichtern geschehen, und geschieht auch wirklich. wie oft kommt tutela für tutor bei den alten vor! man denke doch nur an den Priapus hortorum tutela. deest tibi patris amor ist doch wohl handgreiflich für pater amans. wer dieser tutor und pater amans ist, der fehlt, wird augenblicklich darauf gesagt: lux tua, Reinhardus tenuem est conversus in umbram. dieses alles in simple prosa aufgelöst heiszt nichts anderes, als: deest tibi, qui tutor tibi erat, et paterno te complectebatur amore, Reinhardus. so auch: non, quod erat, nunc est, portus et ora tibi. sagt nicht Penelope zum Ulysses Ovid. ep. I 110 tu citius venias portus et ora tuis. so endlich Porta relicta, dole. ist es nicht natürlich, dasz die Pforte, da sie ihren pflegevater verloren hat, sich als eine zurückgelassene betrachtet, als eine verwaiste? dieses ist die natürliche ansicht des schmerzes. wer wird da gleich daran denken, dasz es andere versorger geben wird, und wirklich gibt: denn wenn diese kalte vernünftige reflexion eintritt, so fällt die ursache der trauer hinweg, und kann ein klagelied gar nicht angestimmt werden. alle klagelieder sind äusze-

rungen eines gefühls, welches von der reflexion der sich frei erhebenden vernunft noch nicht beschwichtigt ist. denn wenn ich recht vernünftig denken will, so darf ich bei dem tode einer geliebten person nie klagen, nie eine thräne vergieszen. als ich das unglück hatte, meine mir ewig unvergeszliche Henriette auf eine so schreckliche art zu verlieren, so hätte ich sagen sollen, wenn ich ein rechter vernunftheld gewesen wäre: sciebam, me genuisse mortalem. so hätten wir auch bei der nachricht von Reinhards tod sagen müssen: sciebamus, eum esse mortalem. non deerit alter. sollte nun aber das gefühl nicht gleich erstickt werden, sollte es sich äuszern, sollte es sich in einen gesang ergieszen, so muste denn doch wohl etwas angeführt werden, warum man trauerte, klagte, weinte. dieses muste doch auch wieder causa sufficiens sein. man konnte sich doch nicht damit begnügen: erat vir bonus et honestus. denn da kämen wir nicht aus der trauer heraus, weil alle tage im lande viri boni et honesti sterben. es muste doch eine nähere verwandtschaft mit Pforte angegeben werden. sollte dieses geschehen, so war auch für die falsche auslegung das thor geöffnet. wurde nun z. b. weiter nichts gesagt, als: res tuas, Porta, curabat diligenter. gibt es nicht auch viele andere, die dies von sich sagen können; war Reinhard der einzige, qui res Portae curabat? kurz, es war nicht möglich ein wort zu sagen, das sich, wenn man wollte, nicht zur beleidigung anderer erklären liesz. die anstöszigen stellen, um darauf zurückzukommen, rühren grösteenteils von mir her (wie ich überhaupt in dem gedichte viel habe verbessern müssen). daher weisz ich, wie sie genommen werden müssen; und ich bin nicht unbesonnen dabei zu werke gegangen. in der ersten stelle deest tutela tibi war etwas gesagt, was vielleicht zu stark war, was sich auf keine weise rechtfertigen liesz; hernach war es unlateinisch, und endlich auch matt gesagt. es muste also verbessert werden. so ist es in der zweiten stelle. der vers non, quod erat etc. ist von mir hineingesetzt, weil der des verfassers eine tautologie enthielt und nichts anderes sagte, als was schon in dem vorhergehenden disticho gesagt war. übrigens ist es doch wahr, und wird nicht geleugnet werden können, dasz Reinhard für Pforte ein wichtiger mann war, dasz er sich ihrer besonders angenommen, dasz er sie wirklich geliebt hat, dasz er mehrmals in commissionsgeschäften gewesen, dasz er da sessionen gehalten hat p. p. war er nicht noch vor 2 jahren als königlicher commissarius hier? gieng nicht ein königlicher befehl an die inspection voraus, ihn als solchen anzuerkennen? hat ihn dadurch der könig nicht selbst ausgezeichnet, indem er ihn gleichsam zum vicepräsidenten machte? wie schmeichelhaft muste es für Pforte sein, dasz er in den öffentlichen examinibus sie mehrmals erwähnt, mit dem zusatze: cui deus faveat. welchen eindruck machte es auf das ganze schulcollegium, da er gesagt hatte vor 2 jahren, er habe in Pforte die angenehmsten tage erlebt. wenn ich aber sage und behaupte, dasz Reinhard für Pforte ein wichtiger mann war, so kann und darf dieses nicht zugleich mit sagen, dasz andere unwichtig wären, oder dasz es nicht noch andere wichtige gäbe. o es hat ihrer gegeben, gibt ihrer noch, und wird ihrer, das läszt sich von der vorsehung nicht anders erwarten, auch in der zukunft geben, die Pforte beschützen, und als liebende väter für ihr bestes sorgen. der name Hohenthal ist in Pforte ein hochgefeierter name. dieser ist ein weit älterer pflegevater von ihr, als Reinhard. den namen Färber spricht jedermann mit ehrerbietung aus. denn ob er gleich nur wenige jahre erst unmittelbar mit Pforte in verbindung steht, so hat er sich doch schon sehr grosze verdienste um sie erworben. auch schon, als er geh. referendar war, hat er schon mit den Pfortnischen angelegenheiten zu thun gehabt. er ist also ein wahrer pflegevater der Pforte, und wird es ferner bleiben. und wie viele könnte ich noch nennen, welche Pforte als seine wohlthäter

zu verehren hat! über diesen punkt weisz ich wohl ziemlich richtig zu urteilen. es gibt auch solche, die wirklich verkannt werden, lebende und tote. gott wird sie nicht verkennen, und in der ewigkeit ihre verdienste belohnen. übrigens werden Sie selbst auch zugeben, dasz erfahrungen dieser art nicht geeignet sind, den entschlusz zu erhalten, bei ähnlichen fällen auf ähnliche weise die gefühle des danks laut werden zu lassen.

Für das mir sehr schätzbare werk des Ruinart, welches ein schönes augmentum bibliothecae meae ist, empfangen Sie meinen herzlichsten dank, und so auch für die skizzen Ihrer vorlesungen über den Zeus. dasz ich nun alles vollständig habe, macht mich sehr glücklich. den Bellermann hatte ich noch nicht. er war mir sehr lieb. was die kupfer zu dem 3n heft der vasengemälde anlangt, so wollte ich von Ihnen nur wissen, ob sie erschienen wären, und keineswegs sie von Ihnen haben und Sie deshalb in contribution setzen. Sie haben mir bei dem ersten hefte nur die erklärung gegeben, die kupfer niemals. diese habe ich mir selbst gekauft. es ist mir auch nicht eingefallen, die kupfer von Ihnen zu verlangen. denn ich kenne die lage eines gelehrten, ich weisz es aus erfahrung, wie es däuchtet, wenn man die geschenke von dem verleger für baares geld kaufen musz. man darf kein zu leises ohr haben, wenn wünsche dieser und jener art geäuszert werden.

Dasz Ihre frau gemahlin sich so wohl wieder befindet, dasz sie wirklich visiten machen kann, freut mich und meine frau auszerordentlich, besonders mit um deswillen, dasz Sie der reise nach Pforte einigen einflusz beilegen. mögen doch diese angenehmen nachrichten fortdauern. meine frau wollte schreiben, aber so eben sagt sie mir, dasz es nicht möglich gewesen wäre; sie trägt mir auf, sie Ihnen beiderseits herzlichst zu empfehlen. Ihr lieber Gustav wird, wie ich höre, zum schulfeste mit declamieren. mit der grösten aufrichtigkeit

Ihr

freund D. Ilgen.

Pforte, d. 15 apr. 1813. abends um 8 uhr.

In einem und demselben augenblicke erhalte ich Ihren lieben brief und die inlage und erfahre auch, dasz der candid. academiae Schulze über Dresden reisen will, und sich erboten hat briefe mitzunehmen. diese paar minuten, die mir nun gelassen sind, benutze ich dazu, Ihnen erstlich für das lebenszeichen, das Sie mir gegeben haben, zu danken, dann für das inhalt- und lehrreiche Ihres lieben schreibens, und für die beilagen, davon ich nur eine, die brücken, habe ansehen können. es ist wirklich ein ganz eignes verhältnis, dasz alles briefschreiben unterbleiben musz, weil der postlauf gehemmt ist. man weisz nicht, ob die freunde, welche 6 meilen entfernt sind, noch leben oder tot sind. sonst, wenn man auch nicht schreibt, erfährt man doch auf anderen wegen etwas. jetzt aber herscht allenthalben eine heilige stille. wie lange haben wir der zeitungen entbehren müssen. endlich kam ich auf den einfall, unseren boten nach Lpzg. zu schicken. dieser war auch bereitwillig; aber er bekam von dem commandanten in Nbg. keine karte. endlich wagte es ein bote von Nbg., der post varios casus per tot discrimina rerum in 3 tagen zurückkam und zeitungen brachte. Ulanen und Kosaken haben wir hier gesehen. am dienstage der censurwoche giengen 120 mann vor Pforte vorbei. ich hatte den schülern versprochen, dasz ich sie wollte lassen hinausgehen, wenn es gewis wäre, dasz sie kämen; dafür möchten sie aber auch alle versuche, heimlich hinauszulaufen, unterwegs lassen. sie thaten, was ich verlangt hatte, und lieszen sich durch gerüchte nicht verleiten; nun muste ich natürlich auch wort halten, ob es mir gleich sauer ankam. es traf gerade in die censurstunde, als der bote gesprungen kam. ich gab das zeichen, dasz laufen könnte, wer wollte. da hätte einer sehen sollen,

wie schnell fürstenschüler sein können. ich glaube, dasz sie es mit Kosakenpferden aufnehmen. wir lehrer schlichen in unseren schwarzen röcken hinterher. mehrere von den Kosaken hielten still. die alumnen waren um sie herum, und Ihr pathe, der künftige alumnus Donndorpiensis war nicht der letzte. ein Kosake nahm ihn aufs pferd und küszte ihn ab.

In Naumburg haben sie sehr gute ordnung gehalten. der commandant, ein hr. v. Löwenstein, hat sich als ein zwar strenger, aber doch im ganzen sehr guter mann gezeigt. auch die Preuszen haben beifall gefunden, und die furcht, die man vorher hatte, verscheucht.

Eben werde ich um den brief gemahnt, und sehe mich genötigt, abzubrechen. ich setze nur hinzu, dasz Ihr lieber Gustav im ganzen wegen seines fleiszes am examen gelobt worden ist; aber eine gewisse flatterhaftigkeit im schreiben, besonders der misbrauch der interpunctionszeichen, wurde getadelt. wegen einer anderen flatterhaftigkeit, worüber sein obergesell schon längst geklagt hat, hat ihm meine frau schon das nötige gesagt, und wird es ihm noch sagen, nemlich dasz er seine sachen nicht recht beisammen hält. sonst ist er sehr gut und brav. indem ich bitte, mich Ihrer fr. gemahlin herzlichst zu empfehlen, umarme ich Sie mit liebe und freundschaft.

Ihr

treuer Ilgen.

Was den groszen redner anlangt (nosti, quem —) so meinte der sel. R. anders.

Teuerster freund.

Dasz ich auf den antrag, den Sie nebst andern vätern und müttern unter dem ersten mai gethan haben, nicht habe eingehen können und es noch nicht kann, davon werden Sie sich, da die umstände sich verändert haben, und die beurteilung derselben Ihnen näher liegt, wohl selbst überzeugen. wenn wir uns hier in turbulenten zeiten nicht selbst zu helfen wissen, so sind wir verloren; von oben herunter kann keine hilfe kommen. verlieren wir kopf und besinnung, so sind alle 20 meilen entfernt gefaszte ratschläge, wenn sie auch noch so klug sind, vergeblich. es ist keine gefahr für die alumnen zu befürchten gewesen. alle eltern, welche kinder hier haben, können darauf rechnen, dasz ich eher mit den meinigen zu grunde gehen werde, als die reihe an die mir anvertrauten alumnen kommt. wir haben es mit humanen kriegern zu thun gehabt, welche gelehrte institute mit schonung zu behandeln wissen; und gesetzt auch, dasz sie dieselben nicht ganz verschonen können, so lassen sie doch dem personale der lehrer und schüler durchaus kein leid widerfahren. wir haben französische einquartierung gehabt, und jeder lehrer muste einige offiziere nebst domestiquen in seiner wohnung aufnehmen; aber niemand hat ursache, sich über sie zu beklagen. mehrere bedauerten es sogar, dasz die umstände es notwendig machten, dem institute eine last aufzulegen, und eine störung zu verursachen. die last fühlt natürlich das institut selbst, nicht die alumnen. diesen ist nur bei ein paar mahlzeiten etwas von ihrem überflusz entzogen worden, und ein mal konnten sie mittags kein brot bekommen, sondern musten mit kartoffeln vorliebnehmen; das brot bekamen sie erst nachmittags um 3 uhr. wer über so etwas murren will, der ist nicht wert, in dem gremio almae matris einen platz zu haben. haben doch die krieger selbst, welche ein schweres tagewerk vor sich hatten, in ermangelung des brots sich mit kartoffeln begnügen müssen, und haben sich begnügt. eine reise nach Dresden zu machen, ist also, wie Sie sehen, ganz unnötig. sie ist aber auch unmöglich, indem unter keiner bedingung eine fuhre in der hiesigen gegend zu bekommen ist; und gesetzt, es liesze sich ein fuhrwerk auftreiben, so würde die einwilligung von meiner seite gewissenlosigkeit sein, indem ich die kinder, die hier

nichts von gefahr zu befürchten gehabt haben, und bis jetzt nichts fürchten dürfen, mutwillig der gefahr aussetzte, wie Sie nunmehr selbst ermessen werden. seien Sie also in hinsicht Ihres Gustavs ganz ruhig; er ist in guten händen und genieszt vollkommene sicherheit. haben Sie die güte dieses auch den übrigen eltern zu versichern, dasz sie alle sorgen in hinsicht ihrer söhne fahren lassen. sie sind alle vollkommen munter und gesund. keinem ist ein leid widerfahren, und keinem wird etwas widerfahren. wir halten wieder unsere lectionen, morgen ist die confirmation der katechumenen, und auf künftigen sonnabend werden wir zur beichte gehen.

Ich lege die rechnung von mich. bis weihn. die von dem nächstverflossenen osterquartal wird zur rechten zeit nachfolgen.

Meine frau empfiehlt sich Ihnen und Ihrer fr. gemahlin auf das herzlichste, und letzterer auch ich, da ich mit unwandelbarer freundschaft bin und bleibe

Ihr

Pforte, den 10 mai 1813. treuer Ilgen.

Verehrtester freund.

Hätte mir Ihr lieber Gustav auch nicht gestanden, ut adolescentulum probum, pudicum et candidum decet, dasz er Ihnen geschrieben, Sie möchten mich um die erlaubnis zum verreisen höflichst bitten, so würde ich doch durch das, was vorgefallen war, und was Sie wenigstens zum teil nun auch wissen, scharfsichtiger gemacht, es der form Ihres briefes ansehen, und daher als ausgemacht annehmen müssen. damit ich nun nicht falsch beurteilt werde, und in einem lichte erscheinen möge, welches mir eben nicht wünschenswert sein kann, so halte ich für nötig, die ganze sache, rem cum causis et rationibus, Ihnen zu erzählen. Ihr Gustav kam mit dem älteren Naumann zu mir, als ich gerade im garten war, und sagte: wir kommen, um uns zu melden, dasz wir auf die hundstage vier wochen verreisen wollen. diese formula solemnis fiel mir auf; da aber Gustav nicht allein war, so konnte ich ihm das nicht sagen, und abfragen, was ich sonst gesagt und gefragt haben würde, sondern erwiderte blosz: erstlich habe ich noch keine einwilligung von Ihrem herrn vater; zweitens können Sie, da Sie noch nicht zwei jahr hier sind, nicht auf vier wochen, sondern nur auf drei wochen verreisen; drittens sagt man nicht: wir kommen, um uns zu melden, sondern: wir kommen, um Sie zu bitten, da ich das recht habe, das anbringen zu bewilligen, oder abzuschlagen. was nun den ersten punkt anlangt, so steht ausdrücklich in den schulgesetzen, dasz die schüler, welche auf längere zeit verreisen wollen, die einwilligung der eltern schriftlich vorzeigen sollen (v. vorschriften für die schüler p. 30). der grund ist leicht einzusehen. man kann nicht allezeit voraussetzen, dasz es den eltern gelegen ist, wenn die jungen leute lust haben. vielleicht sind die eltern verreist, oder scheuen die kosten, oder haben andere ursachen, es nicht zu wünschen, dasz die söhne nach hause kommen. der zweite punkt ist vollkommen in den gesetzen gegründet. indessen wurde ich durch berücksichtigung des dritten darauf hingeleitet, ihn stärker zu urgieren, als ich sonst gethan haben würde, dieser ist, dasz Gustav sagt, wir kommen uns zu melden. es herscht ein geist unter den jungen leuten, den man nimmermehr ermuntern sollte, und der vielleicht in der älteren zeit ganz unbekannt gewesen ist, ein gewisses streben nach unabhängigkeit, ein dummer dünkel und pruritus den herrn zu spielen, welcher sich bisweilen ziemlich plump äuszert. man findet es infra dignitatem zu bitten, und sucht dieses lieber in ein bloszes anzeigen, d. h. in ein melden zu verwandeln, um sich von seiner eingebildeten unabhängigkeit nichts zu vergeben. so haben sich die inspectores hebdomadarii schon

öfters beklagt, dasz die selectaner, welche die erlaubnis erhalten, dann und wann ins freie spazieren zu gehen, kommen und sagen: wir wollten uns melden, dasz wir heute spazieren gehen. sie haben deshalb mehr als einmal von mir zurechtgewiesen werden müssen. da die sache in der regel ist, so glauben sie nicht nötig zu haben, weiter darum zu bitten. ein gewisser Haase hatte vor einiger zeit an einen collaborator einen zettel geschickt: herrn collaborator N. N. wird hiermit gemeldet, dasz herr Haase, herr N. N. herr N. N. und herr N. N. heute abwesend sein werden. freilich muste hernach herr Haase, als selectaner, 3 [? carenen] übernehmen. da ich nun aus dem munde Gustavs auch ein solches melden hörte, so muste ich annehmen, dasz er das organ anderer wäre, die eine probe zu machen wünschten, ob sie wohl auch bei mir damit durchkämen. auf diese vermutung konnte ich um so eher fallen, da ich kurz vorher gegen meinen famulus geäuszert hatte, dasz ich, wenn schüler in der ordnung und nach vorschrift der gesetze verreisen wollten, ihnen weiter keine schwierigkeiten machen würde, sie brauchten ja nur es mir zu sagen; es könnten daher ganze partien zusammen kommen, damit ich nicht von jedem einzeln belästigt würde. man konnte Gustav zu dieser probe ausersehen haben, entweder weil man ihm die dazu erforderliche herzhaftigkeit zutraute, oder weil man die näheren verhältnisse, in welchen er mit mir steht, dazu sehr passend fand, oder sonst aus einem andern grunde; genug so hinschleichen konnte und durfte ich den ausdruck nicht lassen; hier konnte nicht angewendet werden: in verbis simus faciles. indessen scheint es doch, dasz ich mich geirrt habe. Gustav ist nach der zeit bei mir gewesen, und hat mir aufs heiligste versichert, dasz er von keinem mitschüler sei veranlaszt worden, diese formul zu gebrauchen, sondern blosz aus übereilung so gesagt habe. die sprache, die er führte, war die sprache der ehrlichkeit und des guten gewissens; die rührung, womit er seine übereilung bekannte, war der zeuge eines zartgefühls, das ich bei ihm noch nicht in dem grade wahrgenommen hatte; kurz, Gustav ist mir durch diesen vorfall um vieles lieber worden: denn ich habe blicke in sein herz thun können, die mich entzückten, und mich eine schöne zukunft ahnen lieszen. hier haben Sie den ganzen verlauf der sache. nun komme aber ich als bittender vor Sie. ich möchte gern ein paar geschnittene steine zu petschaften an die taschenuhr haben. wollten Sie wohl die güte haben, und mir in Dresden, wo dergleichen sachen zu haben sind, ein paar kaufen. was darinnen eingeschnitten ist, darauf kommt es mir nicht sehr an; nur etwas, das für mich passt, z. b. ein kopf eines alten dichters, philosophen; etwas mythologisches, ein Apollo, eine Muse u. dergl. nur nicht etwa einen Aesculap, wie ich einmal hatte, oder eine Terpsichore. an der messe waren in Naumburg solche petschafte in menge zu haben; aber lauter ungeschnittene steine, und sehr dumm und geschmacklos gefaszt, was ich beides nicht leiden kann. ich bemerke nur, dasz ich sie nicht gern zu grosz wünschte, wo möglich nicht gröszer, als wie mein gewöhnliches petschaft ist. es ist nur um etwas an der uhr zu haben, und etwa auf reisen davon gebrauch machen zu können.

Am vorigen sonnabend ist der kaiser Alexander in aller stille früh um 6 uhr hier vorbeigegangen. in Poppel, einem hiesigen amtsdorfe, das gröstenteils abgebrannt ist, hat er ein glas milch getrunken und dieses mit 7 ducaten bezahlt, auch jedem der anwesenden bauern 2 ducaten geschenkt. von seinem benehmen in Leipzig erzählt man wunderdinge; ich glaube aber nicht eher etwas davon, bis ich die folgen sehe.

Möge Ihnen und Ihrer frau gemahlin, der ich mich herzlichst zu empfehlen bitte, das bad recht wohl bekommen sein. unveränderlich

Ihr

Pforte, d. 22 juli 1814. treuer Ilgen.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(22.)
DIE ALTEN SPRACHEN IN DER PÄDAGOGIK HERBARTS.

(fortsetzung.)

II.

Durch das bisher gesagte ist an der hand vieler aussprüche Herbarts dargelegt worden, welche wertschätzung er auf grund seiner theorie vom erziehenden unterrichte den altsprachlichen studien der höheren schulen zu teil werden läszt, und welche stellung er denselben innerhalb seines systems anweist. ich komme nun zum zweiten teil meiner arbeit, in welchem ich versuchen werde zu zeigen, wie sich Herbart für die praxis die gestaltung des griechischen und lateinischen unterrichts gedacht hat.

Dasz er an dem bisherigen betriebe des altsprachlichen unterrichts sehr viel auszusetzen fand, ist leicht begreiflich. die klagen über denselben, welche sich in den pädagogischen schriften oft wiederholen, sollen zunächst zusammengestellt werden.[29]

Der 'schlendrian' der gymnasien ist für Herbart ein gegenstand heftigen unwillens (II 154). 'trieben die gymnasiallehrer das, was sie treiben sollen, — wäre nicht das ganze ihres thuns hinter den bedürfnissen ihrer zeit zurückgeblieben, regierte nicht noch immer ein alter, aus viel dunkleren zeitaltern herstammender schlendrian

---

[29] ich werde hier nur die klagen wiedergeben, welche sich auf die vernachlässigung der bisher besprochenen allgemeinen gesichtspunkte des erziehenden unterrichts beziehen. die besonderen über schlechte organisation hinsichtlich der reihenfolge der alten sprachen finden erst unten ihre stelle, nachdem die pläne und einrichtungen Herbarts, welche sich auf den altsprachlichen unterricht beziehen, einer eingehenden betrachtung unterworfen worden sind.

Digitized by Google

die ganze lehrweise: so würde das verkehren mit dem an sich heiteren und groszen altertum den lehrern mit guter laune auch gute methoden, den schülern mut und frohsinn geben.' mangel an pädagogischem geiste wird den gymnasien immer und immer wieder vorgeworfen. 'die gymnasien sind ihrem wesen nach nicht die natürlichen wohnsitze des pädagogischen geistes; darum musz er von auszen her in sie hineingetragen werden' (II 150). ein starker tadel des bisherigen unterrichtsbetriebes liegt auch in der verächtlichen praeteritio: 'wie die alten sprachen da gelehrt werden, wo man sie als eine sache der notwendigkeit und convenienz betrachtet und sich über pädagogische überlegung hinwegsetzt: davon ist hier nicht zu reden' (II 636). vor den gewöhnlichen forderungen des vorurteils und des herkommens (das sprachstudium als solches zu betreiben) warnt Herbart den lehrer, welcher nicht auf sie eingehen kann, ohne unvermeidlich vom erzieher zum lehrmeister herabzusinken (I 410). als schlechtes gymnasium gilt ihm das, welches 'nur lateinische und griechische sprache lehren will' (II 108), auf welchem die philologie einseitig herscht (II 107 anm. 25)[30], welches — das glaubt Herbart in rücksicht auf das bisher gewöhnliche verfahren hinzusetzen zu dürfen — das erwachen des interesse viel zu gleichgültig erwartet; als wenn sich das von selbst verstände (II 104). seinem ziemlich heftigen groll gegen einseitige philologen macht Herbart in der vorrede zu Dissens schrift luft (I 575). er nennt sie 'eitle ratgeber, von denen die pädagogik, wenn sie sich an die philologie wendet, um sich von dieser einige gefälligkeiten zu erbitten, zudringlichkeiten zu leiden hat; die nur sich selbst hören, und über der masse ihrer weisheit ganz vergessen, weshalb sie eigentlich gefragt wurden'. insbesondere eifert Herbart gegen die philologen, welche das abiturienten-prüfungsgesetz durch die ungeschickte ausführung verhaszt gemacht haben (II 147 f.). die manigfaltigen unannehmlichkeiten zwischen familie, lehrern, lehranstalten, behörden, welche dadurch hervorgerufen worden sind, 'beweisen zur schmach der schule, dasz die, welche das abiturienten-edict zur richtschnur ihres ganzen verfahrens machten — nur philologen waren, oder wenigstens nur als solche zu handeln verstanden.' das verfehlte vorgehen eines solchen unpädagogischen philologen bei dem entwerfen eines lehrplans schildert Herbart eingehend im umrisz § 96 (II 553): 'gesetzt, einem lehrer werde aufgetragen, den unterricht in einer bestimmten wissenschaft zu besorgen: so macht er oft genug seinen lehrplan ohne pädagogische überlegung. die wissenschaft, meint er, gebe ihm einen plan in die hand, wie sie gemäsz ihrem inhalte, wobei eins das andere voraussetzt, füglich könne gelehrt werden. ist eine sprache zu lehren, so verlangt er, die schüler sollen fertig declinieren und conjugieren können, damit er einen schriftsteller mit ihnen lesen könne; sie sollen

---

[30] beides darf man aus den betreffenden stellen lesen, welche freilich äuszerlich eine andere fassung haben.

den gewöhnlichen prosaischen ausdruck verstehen, bevor er ihnen die gewählten wendungen eines dichters erkläre' usw. am ausführlichsten aber geht Herbart auf den bisherigen verkehrten betrieb des classischen unterrichts ein in dem pädagogischen gutachten (II 75—78). ich musz mich darauf beschränken, die hauptpunkte der bedeutsamen stelle herauszuheben. Herbart schildert zunächst, wie bei dem bestehenden classensystem die schulmänner, die blosz sprachen um der sprachen willen lehren wollen, die lectüre betreiben. dasz Cornelius Nepos, Caesar, Livius, Cicero etwas verschiedenartiges vortragen, darauf kommt es ihnen nicht an; 'sondern es ist alles latein — oder noch besser, es ist alles alte sprache und beschäftigung mit lexicon und grammatik'. Herbart nennt dann noch die weiteren verkehrtheiten dieser auffassung der lectüre, welcher am inhalte derselben gar nichts gelegen ist (s. 76), sondern welche durch die lectüre nur übung und fertigkeit erzielen will. 'da wäre es denn am besten, wenn man autoren finden könnte, die gar nichts enthielten.' es gibt aber auch glückliche schulmänner, 'bei denen sich die beiden maximen freundlich mit einander vertragen; die eine: bei der wahl der autoren nicht auf den inhalt zu sehen, sondern auf die sprachformen; die andere: die autoren wirklich ihrem inhalte nach zu erklären, als ob in der that an dem inhalte etwas gelegen wäre.' sodann unterscheidet Herbart (s. 77) zwei richtungen unter den schulmännern; die einen lassen den eigentlichen zweck des schulunterrichts in übungen und fertigkeiten bestehen. 'die andern wollen den gegenständen selbst, an welchen der schüler sich übt, eine von der beschaffenheit und verschiedenartigkeit eben dieser gegenstände abhängige bildende kraft beilegen.' endlich gibt es noch eine dritte classe, welche beide zwecke verbindet, übungen und fertigkeiten und sittliche bildung erstrebt. diese macht Herbart (s. 78) darauf aufmerksam, dasz sich notwendig der eine zweck dem andern unterordnen müsse.[31] den zweiten denken die meisten überhaupt nur dunkel und scheuen die weitaussehenden überlegungen, zu welchen die fragen über ihn führen würden, und so bleibt es denn dabei, 'dasz der schulmann in dem unterrichte der alten sprachen als sprachen consequent fortfährt, und dasz er darin weder gestört sein will, noch gestört wird, obgleich der zweck, den er hier verfolgt, allerdings der untergeordnete ist, und er sich demnach von rechtswegen gefaszt halten musz, in dieser seiner untergeordneten thätigkeit wirklich gestört zu werden, falls sie nicht von selbst mit dem höheren ziele zusammentrifft' (s. 78). in etwas anderer fassung wiederholt sich dann die klage in derselben schrift (s. 87): 'die wahrheit zu sagen, das interesse ist bis jetzt überhaupt nicht die richtschnur, nach der die schulmänner zu werke zu gehen pflegen.'

An stelle des bisherigen, so viele mängel aufweisenden unterrichts in den alten sprachen setzt nun Herbart seine neugestaltung

[31] vgl. die bezügliche stelle im abschnitt I.

desselben, wie sie für ihn vom standpunkte des erziehenden unterrichts aus bedingt wird.

Hatte er den ausgang des geschichtlichen unterrichts von der classischen vorzeit an der hand der documente und die continuierliche fortentwicklung desselben verlangt, so ergibt sich von selbst die weitere forderung, dasz der altsprachliche unterricht mit dem griechischen zu beginnen sei; eine forderung, in welcher Herbart mit so vielen bedeutenden gelehrten seiner zeit übereinstimmte. freilich waren es andere gründe, die ihn, andere, die jene leiteten. ihn bewog nicht der hohe enthusiasmus für die erhabenen schönheiten der griechischen sprache und litteratur an sich, wie jene; wendet er sich doch einmal ausdrücklich gegen den falschen enthusiasmus für die Griechen (II 156). 'dem falschen enthusiasmus für die Griechen vorzubeugen ist ebensosehr der zweck meiner lehrart, als mit ihrer wahren vortrefflichkeit — mit ihrer natürlichkeit die natur der kinder in berührung zu bringen. Homer, Herodot und Plato sind meinen zöglingen, soweit sie damit bekannt werden, eben recht; aber dasz sie dieselben bewunderten, habe ich nie gehört. will man bewunderer der Griechen bilden, so musz man von meinem verfahren das gerade entgegengesetzte thun.' vielmehr waren es für ihn pädagogische zwecke, welche den beginn mit dem griechischen forderten (I 576 f.), und seine gründe für diese forderungen waren geradezu 'vom hauptzweck alles unterrichts' hergenommen (II 637). Herbart beruft sich auch gar nicht auf vorgänger oder zeitgenossen, welche dasselbe anstrebten; der grund für ersteres scheint Willmann (vorr. s. XXXII) 'nicht sowohl darin zu liegen, dasz er diese anknüpfungspunkte verschmähte, als vielmehr darin, dasz er sie nicht kannte'. nur die erziehungsrevisoren nennt er einmal als die vertreter derselben ansicht (I 347 mit Willmanns anm. 15).[32]

Hören wir nun die gründe[33], auf welche Herbart seine forderung stützt.[34]

Schon in den ideen zum pädagogischen lehrplan (I 76) liest man die ausführliche begründung, warum der altsprachliche unterricht mit dem griechischen zu beginnen sei; sie mag hier wiedergegeben werden. Herbart bezeichnet es als einen nur durch eine längst überwundene notwendigkeit (die deutsche zunge jedes gebildeten in eine

---

[32] die namen der männer, welche die priorität des griechischen verlangten, finden wir aufgezählt bei Eckstein-Heyden 'lateinischer und griechischer unterricht' s. 357—364. vgl. auch Bäumlein-Schmid 'encyclop.[2] III 66. Brzoska-Rein 'über die notwendigkeit pädagogischer seminarien' s. 235. Willmann I 572.

[33] hier werden nur die stellen herangezogen, an welchen von dem beginne mit dem griechischen überhaupt die rede ist; diejenigen, welche die Odyssee an die spitze des altsprachlichen unterrichts stellen, sollen ihren platz in dem der Homerlectüre gewidmeten abschnitte erhalten.

[34] wie bedeutend ihm diese frage über den unterrichtsbeginn erschien, zeigt eine anmerkung zu I 291: 'dieser gegenstand ist so wichtig, dasz er ein eignes buch erfordern würde.'

römische verwandeln zu müssen) hervorgerufenen einfall 'die jugend zuerst nach Rom, und nicht vielmehr in die schule Roms, nach Griechenland, zu führen. denn wenn wir heut zu tage noch bei den alten lernen müssen, so ist doch nicht zu leugnen, dasz die Römer, auch in ihren besten zeiten, noch weit mehr im eigentlichen verstande schüler der Griechen waren.' es wird nun weiter gezeigt, wie stark die römische dichtung von der griechischen, überhaupt das römische culturleben von dem hellenischen beeinfluszt ist. die unendlichen schiefheiten und verkehrtheiten, welche durch diesen unterrichtsgang in allem dem entstehen, 'was irgend zur einsicht in die litteratur, die geschichte der menschen, der meinungen, der künste usw. gehört', könne man vermeiden, wenn man es nicht scheue 'die edelste unter den sprachen vor der recipierten gelehrten sprache im unterrichte vorangehen zu lassen' (I 291). denn eine verkehrtheit ist es eben das neuere dem älteren voranzuschicken (II 156). 'wenn irgendwo das neuere nicht blosz nach dem älteren, sondern auch aus dem älteren folgt, und zwar nicht nur in worten, sondern auch in gedanken, gefühlen und darstellungsweisen; wenn man gleichwohl das neuere früher und das ältere erst vom hörensagen, dann mit vorgefaszten meinungen später kennen lernt, — so ist die folge: erstlich, dasz man das neuere nicht versteht; zweitens, dasz man das alte durch eine gefärbte brille sieht, indem man seine einbildung in die anschauung hineinträgt.' die römischen schriftsteller setzen so viel voraus (eben die ganze hellenische cultur I 78), daher können sie nur füglich nachfolgen, wenn Homer und einige andere Griechen vorangegangen sind (I 347).

Ein weiterer sehr schwerwiegender grund, weshalb man die knaben zuerst mit den Griechen vertraut machen soll, ist die grosze anschaulichkeit ('sichtbarkeit') in der darstellung der menschen, welche der charakter Homers, die anschaulichkeit in der erkenntnis und stärke des gefühls, welche der charakter der griechischen historiker und philosophen ist (I 42).

Eine ausführliche psychologische begründung endlich gibt Herbart in der kurzen encyclopädie (II 464. 465). es gibt manche — sagt Herbart da — welche den topf (das latein) lieber fertig kaufen wollen, 'als ihn aus dem thon allmählich bilden. wäre nun die griechische sprache nichts weiter, als der thon, woraus die römische sprache entstanden ist, so möchten sie recht haben.' es ist aber gerade die bestimmte vorstellungsmasse, welche mit dem griechischen in die seele des zöglings einzieht, das entscheidende. und weiterhin (s. 465) wird darauf hingewiesen, wie schwer, ja unmöglich es ist, die einmal verkehrt liegenden vorstellungsmassen wieder umzubilden. 'weil wir weder in Athen noch in Rom zu hause sind, kommt alles blosz auf das verhältnis zweier für uns fremder vorstellungsmassen an, die wir uns historisch aneignen wollen. werden sie anfangs in eine verkehrte lage gebracht, so musz man sie hintennach umbilden; aber das gelingt nie völlig, denn vorstellungen sind ent-

weder activ, und alsdann lassen sie sich nicht wie ein weicher stoff hin und her biegen, sondern widersetzen sich um ihre einmal angenommene verbindung zu behaupten; oder sie sind passiv, und erscheinen als ein totes wissen, alsdann aber stehen sie auf einer so niedrigen bildungsstufe, dasz sie für die erziehung nichts bedeuten. die bedingungen dieser activität und passivität zeigt die psychologie in den untersuchungen über die schwellen des bewustseins und über die reproductionsgesetze.'

Die blosze forderung des vorrangs des griechischen vor dem lateinischen wird noch in den thesen (1802) ausgesprochen (I 288): 'institutio liberorum a Graecis literis incipienda.' vgl. noch kurze encyclopädie II 473.

Ein anderer mehr praktischer grund für den beginn mit dem griechischen, welchen Herbart jedoch nur sehr selten ins treffen führt, ist dessen gröszere schwierigkeit (I 79). in den schwierigkeiten liegt eben ein grund 'jene sprache, damit sie länger gelernt werden könne, eher anzufangen' als die lateinische. vgl. älteste hefte I 293 anm.: 'schon ihrer schwierigkeit wegen sollte die griechische sprache die erste für den unterricht sein.'[35]

Dasz der anfang mit dem griechischen früh gemacht werden soll, wie ja überhaupt der altsprachliche unterricht nicht verspätet angesetzt werden darf, betont Herbart öfter mit nachdruck. das gymnasium musz mit seinen alten sprachen notwendig früh anfangen, weil nur frühzeitig gegründete fertigkeiten ganz geläufig werden, und weil alles darauf ankommt, dasz kein gymnasiast auf halbem wege stehen bleibe (II 109). 'schon die lange arbeit, welche die alten sprachen verursachen, macht ratsam dieselben früh zu beginnen. der klang fremder sprachen musz früh gehört werden, damit das befremdende sich vermindere' (II 557). und negativ wird dasselbe gesagt II 636: 'bekannt ist die meinung, die schwierigkeit würde sich vermindern, wenn man die alten sprachen später anfienge; dann würde man die fähigkeit zu lernen gröszer finden. im gegenteil: je später, desto mehr neigt sich der jugendliche gedankenkreis zur abschlieszung. gedächtnissachen müssen früh eintreten,

[35] gerade diese schwierigkeit ist aber für viele andere pädagogen, so auch für Eckstein (a. a. o. s. 363 f.) der bestimmende grund für den späteren beginn des griechischen. sie wird sogar von Kern (s. 279) berücksichtigt, der ja auch für die priorität des griechischen eintritt: aber freilich 'in der hoffnung, dasz es möglich sein wird, die schwierigkeiten, welche das erlernen der griechischen sprache einem sextaner bereitet, und die mit der verschiedenheit der dialecte zusammenhängenden bedenken zu überwinden'. natürlich gilt ihm die tradition, die für den anfang mit dem lateinischen ist, nichts. merkwürdigerweise ist sie ihm in einem anderen falle heilig (s. 299). 'hätte sich nicht die gewohnheit, mit dem französischen zu beginnen, zu fest eingebürgert, so könnte die frage gestellt werden, ob es nicht zweckmäszíger sei, den unterricht im englischen vorausgehen zu lassen, weil dies dem pädagogischen zwecke des unterrichts entsprechendere lectüre-stoffe schon für das frühere alter bietet' usw.

Digitized by Google

besonders wo der ganze nutzen von der zu erlangenden geläufigkeit abhängt. man musz früh anfangen, um langsam, ohne pädagogischen zwang vorrücken zu können.'

So wird denn nachstehende reihenfolge für die verschiedenen altersstufen festgesetzt (I 446): 'der lehrplan hat für das frühe knabenalter den anfang in der griechischen, für das mittlere den anfang in der römischen, und für das jünglingsalter die beschäftigung mit den neueren sprachen anzuordnen.'

Wir wenden uns nunmehr zu einer eingehenden betrachtung des griechischen unterrichts, wie er sich nach den pädagogischen forderungen Herbarts gestalten musz.

An die spitze desselben tritt als ein unvergleichliches hilfsmittel des erziehenden unterrichts nach Herbarts nie veränderter ansicht die lectüre von Homers Odyssee. auf dieses erziehungsmittel legte er sein ganzes leben hindurch einen so groszen wert, dasz wir vielleicht mit der behauptung nicht unrecht haben, Herbart sei zu seiner forderung der priorität des griechischen unterrichts überhaupt wesentlich durch die erwägung bestimmt worden, dasz dieses werk als anfangslectüre für knaben von keinem andern übertroffen werden könne.

Der plan, die Odyssee an den anfang des unterrichts zu stellen, war schon in Jena von Herbart gefaszt worden; noch bevor er selbst in die erzieherische thätigkeit zu Bern eintrat. dieses vermutet Willmann (vorr. s. XIX u. I 12 anm. 5) gewis mit recht; er verweist auf eine stelle der allgemeinen pädagogik (I 346), wo Herbart sagt: 'der Odyssee verdanke ich eine der angenehmsten erfahrungen meines lebens und gröstenteils meine liebe zur erziehung. gelernt habe ich durch diese erfahrung nicht die motive, diese sah ich vorher; deutlich genug, um mein lehrergeschäft' — mit der lectüre der Odyssee anzufangen. dasz die Steigerberichte, welche den uns erhaltenen noch vorangegangen sein müssen, die motivierung des lehrgangs im griechischen enthalten hätten, nimmt Willmann, wie ich glaube, ebenso richtig an (I 11 anm. 4). auch wissenschaftlich hatte sich Herbart schon früher mit Homer beschäftigt; er arbeitete 1796 'über die musikalischen rücksichten in Homers gedichten' (vgl. Willmann I 12 anm. 5). zunächst will ich die stellen kurz anführen, wo ohne weitere begründung nur die forderung dieses anfanges im griechischen unterrichte gestellt wird.

Hier kommen zunächst wieder die thesen (1802) in betracht: 'institutio liberorum a Graecis literis incipienda et quidem ab Homeri Odyssea.' ferner I 446: 'als hauptpunkte, welche in den anfängen dieser beiden reihen (des erziehenden unterrichts) hervorragen, wage ich die Odyssee und das abc der anschauung zu nennen' (II 130). 'der unterricht in den alten sprachen musz mit der Odyssee, der in der mathematik mit den ebenen und sphärischen anschauungsübungen beginnen.'

Eine kurze allgemeine begründung enthält die folgende stelle

des umrisses, § 283 (II 638): 'die Odyssee übertrifft, vieljähriger erfahrung zufolge, jedes andere werk des altertums, welches man wählen könnte, an bestimmter pädagogischer wirkung.' an stellen, welche bald mehr, bald weniger ausführlich die gründe angeben, weshalb gerade die Odyssee sich so gut für den anfang des unterrichts eigne, ist kein mangel in den pädagogischen schriften Herbarts. er hat mit groszer liebe die vorzüge des Homer für die knabenwelt geschildert. die sichtbarkeit des menschen ist Homers charakter (I 42); er lehrt die knaben, was ihnen schwer fällt, 'sich menschen eines sehr entfernten zeitalters in ihrer lebensart und gesinnung vorzustellen' (I 54). ausführlicher lautet die begründung in den ältesten heften (I 293 anm.): 'der knabe bedarf, um sich zu heben, des beständigen blicks auf den mann, und die heroischen regungen des knabenalters bedürfen, um nicht zwecklos zu entschwinden, noch zu verwildern, um vielmehr die periode der vernunft heranzunähern, idealischer darstellungen solcher männer, welche vollbringen, was der knabe möchte, aber an denen sich auch desto eher der übergang zu einer höheren ordnung verrät. zugleich musz die beschäftigung mit diesen männern auch durch ihre äuszere form zu einem weit offenliegenden fortschritt einladen. dies eignet die Homerische Odyssee zur ersten historischen darstellung fremder sitten, entfernter zeiten. auch nur eine so umständliche, so höchst klare poetische schilderung hat die kraft, die teilnahme des knaben in dem weitentlegenen neuen kreise zu fixieren.' personen und gesinnungen stellt das Homerische epos vor allem dar und erheischt für diese zuerst eine freundliche aufnahme (I 429); es bietet dem interesse des knaben begebenheiten und personen dar, deren es sich ganz bemächtigen, und von wo aus es übergehen kann zu unendlich manigfaltigen eignen reflexionen über menschheit und gesellschaft, und über die abhängigkeit beider von höherer macht (interessen der teilnahme). die früheste bildung des kindlichen gefühls müste ganz verfehlt sein, wenn der, nach gestillter freude am unterhaltenden, zurückbleibende sittliche eindruck jener alten erzählungen irgend zweideutig sein könnte. schon das verhältnis der fabel zur wahrheit, und der roheit zur bildung musz dem knaben allenthalben hervorspringen, wenn er jenes bild vergleicht mit dem kreise, in dem er lebt' usw. (I 291 f.).

Am deutlichsten und mit worten schönster begeisterung wird der ungemein wertvolle einflusz, welchen die in der Odyssee geschilderten ereignisse und persönlichkeiten auf das gemüt des knaben ausüben, in der allgemeinen pädagogik (I 345) dargestellt. ich möchte daher diese stelle in ihrem ganzen wortlaute anführen, auch wenn in ihr die in früheren aussprüchen enthaltenen gedanken nur weiter ausgeführt werden. nachdem Herbart die bisher zumeist gebrauchten kinderschriften, welche in der absicht zu bilden geschrieben sind, streng verurteilt hat, führt er fort: 'gebt den kindern eine interessante erzählung, reich an begebenheiten, verhältnissen, charakteren; es sei darin strenge psychologische wahrheit und nicht

jenseits der gefühle und einsichten der kinder; es sei darin kein streben, das schlimmste oder das beste zu zeichnen; nur habe ein leiser, selbst noch halb schlummernder sittlicher takt dafür gesorgt, dasz das interesse der handlung sich von dem schlechteren ab und zum guten, zum billigen, zum rechten hinüberneige; ihr werdet sehen, wie die kindliche aufmerksamkeit darin wurzelt, wie sie noch tiefer hinter die wahrheit zu kommen, und alle seiten der sache hervorzuwenden sucht, wie der manigfaltige stoff ein manigfaltiges urteil anregt, wie der reiz der abwechslung in das vorziehen des besseren endigt, ja wie der knabe, der sich im sittlichen urteil vielleicht ein paar kleine stufen höher fühlt, als der held oder der schreiber, mit innerem wohlgefühl sich fest hinstemmen wird auf seinem punkt, um sich zu behaupten gegen eine roheit, die er schon unter sich fühlt. noch eine eigenschaft musz diese erzählung haben, wenn sie dauernd und nachdrücklich wirken soll: sie musz das stärkste und reinste gepräge männlicher grösze an sich tragen. denn der knabe unterscheidet, so gut wie wir, das gemeine und flache von dem würdevollen; ja dieser unterschied liegt ihm mehr als uns am herzen; denn er fühlt sich ungern klein, er möchte ein mann sein! der ganze blick des wohl angelegten knaben ist über sich gerichtet, und wenn er acht jahre hat, geht seine gesichtslinie über alle kinderhistorien hinweg. solche männer nun, deren der knabe einer sein möchte, stellt ihm dar. die findet ihr gewis nicht in der nähe, denn dem männerideal des knaben entspricht nichts, was unter dem einflusz unserer heutigen cultur erwachsen ist. ihr findet es auch nicht in eurer einbildungskraft, denn die ist voll pädagogischer wünsche, und voll eurer erfahrungen, kenntnisse und eignen angelegenheiten. wärt ihr aber auch so grosze dichter, wie nie einer war (denn in jedem dichter spiegelt sich seine zeit): so müstet ihr nun, um den lohn der anstrengung zu erreichen, sie noch hundertfach vermehren. denn was sich aus dem vorigen von selbst versteht: das ganze ist unbedeutend und unwirksam, wenn es allein bleibt; es musz in der mitte oder an der spitze einer langen reihe von andern bildungsmitteln stehen, so dasz die allgemeine verbindung den gewinn des einzelnen auffange und erhalte. wie sollte nun in der ganzen künftigen litteratur das hervorgehen, was dem knaben passte, der noch nicht ist, wo wir sind! ich weisz nur eine einzige gegend, wo die beschriebene erzählung gesucht werden könnte, — die classische kinderzeit der Griechen. und ich finde zuerst — die Odyssee.'

Nicht minder wichtig ist der abschnitt des pädagogischen gutachtens (II 82 f.), in welchem Herbart zunächst die spannung schildert, welche die Odyssee im gegensatze zu der lectüre der chrestomathien hervorruft: 'Homer erregt die aufmerksamkeit ganz allmählich; er treibt sie immer höher; er bringt am ende eine solche spannung in dem kindlichen gemüte hervor, wie man sie nur von irgend einem buche in der welt erwarten kann; und von dieser spannung bleibt fortdauernd ein groszer eindruck zurück, mit welchem späterhin alle

eindrücke der ganzen alten geschichte und litteratur verschmelzen.' darauf wird gezeigt, wie die Odyssee die sechs interessen zu wecken versteht ('die sämtlichen sechs classen des interesse mit kräftiger nahrung' versieht). diese stelle ist besonders interessant, weil sie eine praktische anwendung des Herbartschen systems gibt; ich lasse sie daher wörtlich folgen (II 82): 'die Odyssee erzählt eine lange, bunte geschichte; sie weckt also das empirische interesse. sie zeigt allerlei menschen in wirkung und gegenwirkung; dadurch reizt sie zu einer reflexion über den zusammenhang der ursachen und folgen in der menschlichen gesellschaft, und diese reflexion ist der anfang der speculationen des pragmatischen historikers. sie ist ein gedicht, und zwar ein classisches gedicht; und obgleich sie als solches von kindern keineswegs vollständig aufgefaszt wird, sondern eben in dieser rücksicht in spätern jahren noch einmal mit ganz andern augen will gelesen sein, so umringt sie dennoch den kindlichen geist mit den allergünstigsten gelegenheiten, um sich, soweit seine anlage reicht, in ästhetischer hinsicht zu entwickeln. sie schildert menschliche leiden und freuden, und zwar dem allergrösten teile nach so, dasz schon der kleine knabe, ja dieser eigentlich am allermeisten damit sympathisieren kann. sie zeigt gesellschaftliches wohl und wehe, bürgerliche ordnung und unordung; sie erregt hierdurch das gesellschaftliche streben, welches sich späterhin zum gemeinsinn ausbilden soll. endlich zeigt sie den menschen unterworfen einer höhern, göttlichen gewalt; sie leitet also zur religiösen demut, obgleich sie nicht solche gottheiten aufstellt, denen heutiges tages auch nur das kind zu huldigen in versuchung geraten könnte.'

Dies alles vermag auf das deutlichste zu zeigen, dasz die Odyssee als ein 'ganz vorzügliches pädagogisches hilfsmittel', als ein 'höchst vortreffliches bildungsmittel' betrachtet und benutzt werden musz.

Ein in den bisherigen äuszerungen Herbarts noch nicht geltend gemachter grund begegnet uns in den ideen zum pädagogischen lehrplan (I 80): 'es ist unmöglich, hier in der kürze zu beschreiben, wie sehr noch insbesondere dieser schriftsteller (Homer) und dieses seiner werke (Odyssee) teils zur frühen lectüre geeignet ist, teils alle die ersten notwendigen grundlagen zur entwicklung des geistes so vollständig herbeischafft. ich bemerke nur, dasz nie ein buch gröszere einflüsse in die ganze litteratur aller zeiten gehabt hat, als die Homerischen gesänge. jeder gebildete Grieche und Römer wuste sie auswendig, und daher wird man fast bei allen folgenden schriften dieser nationen an den vater der dichter erinnert.'

Nach all diesen eingehenden erörterungen in seinen früheren pädagogischen schriften durfte es Herbart im umrisz § 283 (II 637) allerdings als bekannt voraussetzen, weshalb er die Odyssee an den beginn des unterrichts stelle. sie bereitet zugleich auch der geschmacksbildung und dem sprachstudium den boden.

Endlich setzt noch Herbart in der allgemeinen pädagogik (I 347)

den vorteil in das rechte licht, welchen die Odyssee als anknüpfungspunkt einer gemeinschaft zwischen dem zögling und dem lehrer bietet; 'indem sie den einen in seiner eignen sphäre erhöht, den andern nicht mehr herabdrückt, indem sie jenen in einer classischen welt weiter und weiter fortführt, diesem die interessanteste versinnlichung des groszen aufsteigens der menschheit in dem nachahmenden fortschritt des knaben gewährt. ist es etwa ein geringes, dasz die begeisterung des lehrers durch die wahl des stoffes unterstützt werde?'

Wir haben uns nun die methode der Odysseelectüre zu vergegenwärtigen, wie sie Herbart empfahl und selbst in seiner erzieherischen thätigkeit geübt hat. über die letztere geben uns bemerkungen in den Steigerberichten aufschlusz, hierher gehörige winke enthalten auch die systematischen schriften und die gutachten usw.; endlich hat auf Herbarts antrieb Ludolf Dissen, der bekannte philolog, eine zusammenfassende darstellung des betriebes der Odysseelectüre gegeben in der schon mehrfach genannten schrift 'kurze anleitung für erzieher die Odyssee mit knaben zu lesen'[36], ganz im sinne Herbarts, der dieselbe auch mit einem vorworte und mehreren anmerkungen versehen hat. wir haben daher wohl ein recht, diese schrift fast wie ein document Herbarts zu benutzen.

Was zunächst das alter der knaben anlangt, mit denen man die Odyssee lesen solle, so weise ich darauf hin, dasz Carl und Rudolf von Steiger, die beiden zöglinge Herbarts, der erstere neun, der zweite noch nicht acht jahre alt waren, als Herbart sie die Odyssee vornehmen liesz (I 346). das achte bis zehnte jahr bezeichnet er als die beiden grenzpunkte für den anfang (I 80); mit dem achten ist der schüler gerade reif (I 345) und 'nach zurückgelegtem zehnten jahre würde der anfang zu spät kommen' (I 291 anm.). 'nach dem elften und zwölften jahre vollends ist keine bedeutende, tief eingreifende wirkung mehr von jenem werke zu erwarten' (II 83 anm.). mit acht- und neunjährigen knaben liesz Herbart die Odyssee im Königsberger seminar lesen (II 81), auf dem Königsberger pädagogium mit acht- bis zehnjährigen (II 5). auf öffentlichen schulen (die vorhergehenden bemerkungen beziehen sich nur auf den privatunterricht), meint Herbart, könne der anfang mit kindern von acht bis neun jahren gemacht werden, 'wenn nur die schüler nicht alle einem lehrer zugeteilt würden — wenn also der anfang durch mehrere coordinierte lehrer zugleich gemacht würde' (II 48 anm.). weniger bedeutend ist, dasz Herbart in der vorrede zu Dissen (I 574) von neun- bis zehnjährigen kindern spricht, nicht die achtjährigen mit einbegreift; wohl aber möchte ich die grenzbestimmung betonen, welche er im umrisz (II 638) gibt: 'auf schulen wird man wohl thun, die ersten vier

---

[36] bei Willmann dankeswerter weise abgedruckt (I 573 ff.). einiges über die vorgeschichte der Dissenschen schrift erfährt man durch einen brief Herbarts an Carl von Steiger. vgl. 'Herbartsche reliquien' herausgegeben von T. Ziller s. 161 f. mit Zillers anmerkung und s. 197 f.

gesänge einer classe (etwa derjenigen classe, deren schüler sich im zehnten oder elften jahre befinden) zuzuteilen.' Herbart schob also für die öffentlichen schulen den anfangstermin doch etwas hinaus, gewis weil er einsah, dasz mit classen von vielen schülern die vorbereitungen zur lectüre nicht so einfacher natur waren, wie beim unterricht in kleinerem kreise.

Vorbereitungen nemlich werden von Herbart ausdrücklich als notwendig anerkannt; ohne jede kenntnis grammatischer dinge kann der achtjährige knabe nicht an die Odyssee herangeführt werden. worin bestehen nun die vorbereitungen, die Herbart verlangt, und wie sind sie zu gestalten?

Aus der stelle der allgemeinen pädagogik (I 346), an welcher Herbart bekennt, worin er bei dem ersten versuche der Homerlectüre mit den Steigerschen söhnen noch gefehlt habe, ersehen wir, dasz er grammatische und historisch-mythologische vorkenntnisse forderte.[37] im umrisz (II 572) wird die forderung bestimmter ausgesprochen. vom grammatischen musz, 'so viel nötig, teils vorangehen, teils beim lesen, teils bei passenden ruhepunkten eingeschaltet und mehr und mehr eingeübt werden. — Das interesse am schriftsteller hängt sehr von historischer vorbereitung ab.' erzählungen aus dem altertume müssen einem classischen schriftsteller vorangeschickt werden (I 407). eben zu dem zwecke der Homererklärung hatte sich Herbart selbst, wie wir aus dem zweiten Steigerberichte (I 32) ersehen, leitfäden entworfen. solche hilfsschriften verlangt er ferner 'für alles, was als begleitende erzählung und betrachtung vortheilhaft nebenher gehen könnte' neben der schriftstellerlectüre (I 429). über die art der historischen vorbereitungen hat sich Herbart nicht weiter verbreitet, wohl aber über die grammatischen. wie er sich dieselben vorstellte, wollen wir jetzt näher betrachten; doch halte ich es für geraten, auch diejenigen stellen mit heranzuziehen, an welchen er über den grammatischen unterricht im allgemeinen spricht.

Wie bei dem sachenunterricht, so verlangt Herbart auch hier zuerst die reine anschauung. 'die kunst die kenntnis der zeichen mitzuteilen, ist dieselbe, wie die, in der sphäre der sachen zu unterrichten. zeichen sind zunächst sachen, sie werden wahrgenommen, angeschaut, abgebildet, gleich den sachen. je stärker und vielfacher sie sich den sinnen eindrücken, desto besser. klarheit, association, anordnung und regelmäszziges durchlaufen musz pünktlich einander folgen. (man erkennt hier die vier Herbartschen stufen des unterrichts: klarheit, association, system und methode.) man dringe nicht zu eilig auf die bedeutung der zeichen; dadurch wird zeit gewonnen' (I 412). eine andere bedeutsame stelle findet sich auch in der allgemeinen pädagogik (I 440—442), wo die einzelnen teile des synthetischen unterrichts durchgesprochen werden. hier handelt Herbart

[37] vgl. Dissen a. a. o. Willm. I 579.

ganz besonders über die grammatik, namentlich über das conjugieren. 'hier sind erstlich zu unterscheiden die allgemeinen begriffe, welche sich dabei complicieren, person, numerus, tempus, modus, vox — von den sprachzeichen, wodurch diese oder jene sprache sie angibt. es ist ferner zu unterscheiden das deutlichmachen der einzelnen begriffe und ihrer reihen vom entwickeln des typus der conjugation, welcher blosz aus dem variieren jener reihen entsteht. aber dieser typus entwickelt sich von selbst, wenn auszer den begriffen auch die form des variierens, unabhängig von aller grammatik schon bekannt war. will man nun eine einzelne sprache, z. b. griechisch lehren, so zeigt man, nach jenen allgemeinen vorbereitungen, zuerst die am meisten constanten kennzeichen, als des futurum, perfectum, des conjunctivs, optativs usw., und läszt sie an einzelnen worten aufsuchen; dann durchgeht man die minder constanten kennzeichen als anomalien, welche besonders gelernt werden müssen. so beschäftigt man den geist mit der conjugation, man associiert ihm auf alle weise das manigfaltige derselben, ehe man zum auswendiglernen schreitet; wiewohl auch dieses nicht entbehrt werden kann. bei hinreichender combinatorischer übung läszt man den typus in andere und andere formen bringen, welches geschieht, indem man die anordnung der reihen bei der variation verändert.'

Diese Herbartschen weisungen werden noch ausführlicher behandelt und mit einzelnen beispielen ausgestattet von Dissen (I 579 f.). es sind 'combinatorische spiele', welche der grammatik vorangeschickt werden sollen, wie 'erzählungen aus dem altertum' einem classischen schriftsteller (I 407). die grammatik gehört also auch zum synthetischen unterricht (I 421) 'und so sind wir leicht erinnert, wie viel durch verkehrtes benehmen hier verdorben werden kann. müsten die elemente notwendig durch bloszes auswendiglernen eingeprägt werden, so hätten die schulknaben grosze ursache gegen alle erweiterung des synthetischen unterrichts zu protestieren. vorsagen, nachsprechen, wiederholen, beispiele und symbole aller gattung sind bekanntlich mildernde hilfen'. die unlust der jugend bei der 'arbeit an wortstämmen, die eingeprägt, flexionen, die eingeübt, conjunctionen, die zu wegweisern in der periode gebraucht werden müssen' hebt Herbart noch einmal im umrisz § 281 (II 636) hervor.

Zwei hauptforderungen stellt nun Herbart bezüglich des beginnes des grammatischen unterrichts immer wieder auf, beschränkung in den elementen und langsames vorschreiten.

Um die griechischen autoren zu verstehen, müssen wir eben 'allmählich die sprachen selbst lernen. allmählich! es geht nicht auf einmal, am wenigsten gleich gründlich'. — Es bedarf einer gewissen philologischen geschicklichkeit des lehrers, gerade damit er dem grammatischen unterricht die engsten möglichen schranken setzen, innerhalb derselben aber das begonnene mit strengster consequenz durchführen könne (I 429). in den ideen zum pädagogischen lehrplan (I 79) redet Herbart von der schwierigkeit der verschiedenen

Digitized by Google

dialecte der griechischen schriftsteller, und erklärt daher die verteilung der letzteren auf die verschiedenen altersstufen für eine erleichterung; die schwierigkeiten werden so unmerklich gemacht. — 'Homer kann einem knaben kaum so viel mühe machen, — wofern man nicht sogleich auch eine vollständige grammatik lehren will, als Cornelius Nepos.' 'es hat keinen zweck die theorie der zeichen gleich anfangs gründlich zu lehren; man lehre so viel als höchst notwendig ist für den nächsten interessanten gebrauch; alsdann wird bald das gefühl des bedürfnisses einer genauern kenntnis erwachen; und wenn dies erst mitarbeitet, geht alles leichter' (I 412). 'die elementarkenntnisse der grammatik, welche das declinieren und conjugieren betreffen, müssen, das hat die erfahrung gelehrt, obgleich auf das notwendigste beschränkt, doch zuvörderst sorgfältig durchgearbeitet werden. — es ist nicht nötig, die seltenern eigenheiten der Homerischen sprache jetzt schon weitläufig zu erklären' (II 638).

(fortsetzung folgt.)

Weimar. Hans Merian-Genast.

29.

DER ANFANGSUNTERRICHT IM GRIECHISCHEN

nach den beschlüssen der vierten schleswig-holsteinischen directorenversammlung.

Der vierten directorenversammlung der provinz Schleswig-Holstein, die im juni 1889 in Schleswig tagte, war unter andern das thema gestellt:

'Welche erfahrungen sind hinsichtlich der durch die neuen lehrpläne von 1882 herbeigeführten neuordnung des griechischen unterrichts gemacht worden, und wie sind diese erfahrungen für das lehrverfahren in demselben zu verwerten?'

Das 'referat' über diese frage auf grund der von den zwölf gymnasien der provinz eingesandten einzelreferate und conferenzprotocolle hat der gymnasialdirector Collmann-Husum erstattet, das 'correferat' der gymnasialdirector A. Müller-Flensburg. nachdem nun die gesamten verhandlungen dieser directorenversammlung im druck erschienen sind, als 31r band der bekannten Weidmannschen sammlung, scheint es nicht unangemessen, namentlich auf die den griechischen unterricht betreffenden berichte, verhandlungen und beschlüsse aufmerksam zu machen: denn sie sind geeignet nach gar vielen seiten hin anzuregen und bezeichnen unzweifelhaft einen wichtigen fortschritt, oder können einen solchen anbahnen, hinsichtlich des lehrverfahrens im griechischen; sie verdienen deshalb die sorgfältigste beachtung aller fachgenossen. indem ich sie also diesen zu empfehlen mir gestatte, möchte ich an dieser stelle namentlich die den anfangsunterricht im griechischen betreffenden abschnitte der berichte und beschlüsse mitteilen und besprechen.

Vorauszuschicken ist zunächst, dasz beide berichterstatter übereinstimmen in folgendem, an die spitze ihrer 'thesen' gestellten satze: 'die erfahrung hat gelehrt, dasz das dem griechischen unterricht in den lehrplänen von 1882 gesteckte ziel unter den gegebenen verhältnissen erreicht werden kann; wenn im einzelnen weniger befriedigende ergebnisse beobachtet worden sind, so ist der grund nicht in den einrichtungen selbst, sondern in besonderen umständen zu suchen.' in den verhandlungen ist zwar dem zweifel ausdruck gegeben, ob diese erklärung jetzt schon in so bestimmter weise abgegeben werden könne, da die erfahrung noch zu kurz sei; indes hat die versammlung doch den ersten teil der these unverändert angenommen und sämtliche anwesende gymnasialdirectoren haben ihm zugestimmt; im zweiten teile ist statt 'im einzelnen' ausführlicher gesagt: 'an einzelnen anstalten, auf einzelnen stufen und in einzelnen teilen des unterrichts' und mit dieser änderung ist sodann die ganze these angenommen. schon diese erklärung ist unzweifelhaft sehr wichtig, sie wird namentlich gegenüber den hier und da noch hervortretenden klagen über die verlegung des beginnes des griechischen unterrichts nach untertertia und den wünschen nach wiederherstellung des früheren zustandes von groszer bedeutung sein.

Hinsichtlich des anfangsunterrichts im griechischen nun hat sich der referent mit der mehrzahl der einzelreferate für die sogenannte 'constructive methode' im anschlusz an ein übungsbuch, das auch deutsche einzelsätze enthält, ausgesprochen und die in zwei der einzelreferate empfohlene sogenannte 'analytische' methode eingehend bekämpft. doch ist sehr erfreulich, dasz auch er 'die noch ziemlich verbreitete methode, die elemente des griechischen und lateinischen durch stundenlanges übersetzen deutscher sätze des übungsbuches zu lehren und gar eine präparation auf dieselben zu fordern', für 'keineswegs zweckmäszig' erklärt; auch ihm 'gilt gerade wegen der geringen zur verfügung stehenden zeit die von mund zu mund sich vollziehende übung der einzelform als ein besonders wichtiges mittel, den unterricht zu beleben, die stunde möglichst auszunutzen und den schüler schnell zu einer gewissen gewandtheit im bilden und verstehen der formen zu führen'. auch darin weicht herr director Collmann von den meisten anhängern der althergebrachten sogenannten constructiven methode in sehr erfreulicher weise ab und nähert sich ganz erheblich denen, welche einen analytischen lehrgang wünschen und empfehlen[1], dasz er sich dahin ausspricht, in obertertia beginne 'die lectüre der anabasis am zweckmäszigsten nach der durchnahme der verba auf μι, spätestens in der vierten woche nach ostern', ein satz, den die directorenversammlung 'ohne widerspruch' angenommen hat! — Anderseits aber ist der referent der ansicht, 'dasz, wenn auch die übung der elemente durch recht

---

[1] vgl. meine ausführungen in den jahrgängen 1881, 1882 und 1883 dieser jahrbücher, z. b. 1882 s. 239 f.

häufige bildung der einzelformen ganz besonders gefördert wird, doch der nachweis wirklicher beherschung derselben nur durch die richtige anwendung im satz geliefert werden kann'. darum verlangt er, dasz schon im ersten extemporale dem schüler sätze zugemutet werden, denen sich einige einzelformen anschlieszen können (über die 'formenextemporalien' s. weiter unten), verlangt griechische sätze in dem zu benutzenden übungsbuche, 'weil die jeweilig geübten formen dem schüler zur anschauung zu bringen sind', griechische und deutsche sätze, 'damit die vocabeln, deren feste aneignung erforderlich ist, durch häufige und manigfache verwendung dem schüler zu eigen werden'. er wünscht dann wieder, dasz die einzelsätze des übungsbuches nicht trivial und inhaltsleer sind, sondern dasz ihnen durch heranziehung von verbalformen 'ein geschichtlicher inhalt' gegeben werde, und spricht sich entschieden gegen das in mehreren einzelreferaten empfohlene übungsbuch von Wesener aus, weil einmal 'der stoff in demselben zu sehr in einzelne kleine abschnitte zerlegt' ist, wodurch ein rascheres vorgehen, wie es bei der kürze der zur verfügung stehenden zeit und im interesse sicherer einprägung wünschenswert scheint, unmöglich gemacht' und der vorteil abgeschnitten wird, dasz 'gerade durch nebeneinanderstellen der verschiedenen formen die eigentümlichkeiten jeder einzelnen dem schüler schärfer in die augen fallen', weil sodann 'gemischte beispiele, in denen ein solches nebeneinander der manigfachsten formen geboten werden könnte', ganz fehlen, weil die einzelnen sätze zu leicht sind und weil endlich das buch 'gelegenheit zu zusammenhängender lectüre' gar nicht bietet; dies wird als 'der hauptmangel' bezeichnet. auch das buch von Hüttemann findet nicht viel beifall, das Bachofs wird entschieden verworfen, etwas mehr billigung erfährt das übungsbuch von Kohl, doch auch seine benutzung wie die des Meurerschen buches wird als 'bedenklich' bezeichnet. es wird die ansicht ausgesprochen, dasz wir 'die untertertia zur lösung der ihr gestellten aufgabe, sicherheit in den elementen zu vermitteln und auf die lectüre des schriftstellers vorzubereiten, am besten befähigen, wenn wir die beiden aufgaben in der weise auseinanderhalten, dasz wir im sommerhalbjahr die grammatische unterweisung ganz besonders betonen und die schüler durch häufige wiederholung der paradigmen, durch fleiszige übung im bilden von einzelformen, durch maszvolles übersetzen von griechischen und deutschen einzelsätzen zu sicherer beherschung des lernstoffs führen und dann im winterhalbjahr etwa von der mitte des october an, nachdem die schwierigsten teile des grammatischen pensums vorläufig erledigt und einigermaszen sicher eingeprägt sind, die lectüre zusammenhängender stücke historischen inhalts zum mittelpunkt des unterrichts machen; sie bietet den schülern die anschauung der gelernten und noch zu lernenden formen, sie gibt ihm gelegenheit seine kenntnisse des wortschatzes und der einfachsten syntaktischen verhältnisse zu erweitern, sie liefert endlich dem lehrenden stoff zu den extemporalien'. dazu

Digitized by Google

verlangt der referent ein 'lesebuch, mag es nun selbständig sein oder einen teil des übungsbuches bilden' und stellt die forderung auf, dasz es 'dem standpunkt der classe vor allem in formaler hinsicht durchaus angepasst' sei. in seiner sechsten these formuliert der referent seine anforderungen an das für untertertia erforderliche übungsbuch so: 'es musz enthalten 1) ein grammatikalisch geordnetes, zugleich aber den etymologischen gesichtspunkt berücksichtigendes wörterverzeichnis; 2) griechische und deutsche einzelsätze, welche zu gröszeren gruppen nach art der sogenannten vermischten beispiele vereinigt und von kleinen erzählungen unterbrochen sind; 3) eine gröszere reihe von in sich zusammenhängenden, möglichst auch unter einander in innerer verbindung stehenden lesestücken, in welchen die in untertertia einzuprägenden formen zu manigfaltiger anordnung gebracht sind, ohne dasz solche dem pensum der folgenden classe angehörende formen, deren bildung dem untertertianer ohne weiteres verständlich ist, wie die starken aoriste der verba anomala, ängstlich vermieden zu sein brauchen.' folgerichtig kommt der referent dann dazu, das von mir herausgegebene 'griechische lesebuch für untertertia' (Leipzig 1883) als zu schwierig für den untertertianer zu verwerfen: ein vorwurf, dessen berechtigung ich weder theoretisch anerkenne noch in der praxis (s. weiter unten) erkannt habe. doch davon wollte ich an dieser stelle nicht weiter reden, sondern jetzt zunächst nur meiner freude darüber ausdruck geben, dasz der referent sich so weit und so entschieden von der alten lehrweise, nach Wesener, Ostermann u. a., entfernt hat: jeder kundige wird erkennen, wie grosz schon der fortschritt sein würde, wenn nur nach den angeführten forderungen der anfangsunterricht im griechischen eingerichtet und gegeben würde. obwohl ich nun in meinen ansichten und wünschen hinsichtlich der gestaltung des griechischen anfangsunterrichts noch weiter von der gebräuchlichen art abweiche, so glaube auch ich — wie der correferent — diese ausführung des referenten als in ihrer art 'trefflich' bezeichnen und der eingehendsten beachtung empfehlen zu dürfen.

Noch viel beachtenswerter und interessanter aber sind die ausführungen des correferenten und die daran sich anschlieszenden verhandlungen und beschlüsse über die einrichtung des ersten griechischen unterrichts. der correferent erklärt von vorn herein, dasz er zwar für den lateinischen anfangsunterricht die 'constructive' methode für die beste halte, dagegen für den griechischen anfangsunterricht die 'analytische methode' vorziehe, da er, nicht auf grund einer abstracten theorie, sondern nach reicher erfahrung, diese für wirkungsvoller halte, 'weil sie dem schüler die sprache möglichst rasch als einen lebendigen organismus zeigt'. er teilt sodann mit, dasz er in Hannover zehn jahre lang 'nach der sogenannten Homerischen methode', wie sie früher von Herbart und Dissen empfohlen und dann von G. L. Ahrens praktisch ausgestaltet worden (griechisches elementarbuch aus Homer, erste auflage 1850, zweite auflage 1870,

griechische formenlehre des Homerischen und attischen dialekts, erste auflage 1852, zweite auflage 1869), unterrichtet und dabei stets erreicht habe, 'dasz die schüler in den beiden tertiajahren[1] die Homerische und die attische formenlehre bewältigt und sechs, ja sieben bücher der Odyssee, sowie ein buch der anabasis gelesen hatten'. nach kurzer darlegung des eingeschlagenen lehrgangs spricht director Müller dann seine überzeugung aus, 'dasz bei übertragung der analytischen methode auf den attischen elementarunterricht in den beiden tertien bei sieben wöchentlichen stunden eine treffliche vorbereitung für die secunda zu gewinnen ist'. dabei wird als selbstverständlich vorausgesetzt, 'dasz der methode besonders angepasste lehrbücher in gebrauch genommen werden; denn ohne solche wird die ausführbarkeit dieses lehrgangs stets von der gröszern oder geringern geschicklichkeit des lehrers abhängen und an allgemeinere einführung desselben nicht gedacht werden können'. es werden nun die einrichtung und anordnung eines solchen lehrbuches, wie es den wünschen des correferenten entsprechen würde, in den hauptpunkten angegeben; der hauptteil desselben müste ein lesebuch sein, das einen originaltext mit erklärenden anmerkungen enthielte; der in der art überarbeitet wäre, dasz besondere schwierigkeiten beseitigt wären; an den geeigneten stellen, die genau angegeben werden müsten, würde im anschlusz daran grammatik getrieben; ein glossar wäre unentbehrlich, eine zugabe deutscher übungsstücke, angelehnt an den text und die durchgenommenen abschnitte der grammatik, erwünscht usw. director Müller sagt zum schlusz dieses teils seiner ausführungen folgendes: 'ich erinnere mich nicht, einen dankbareren und angenehmeren unterricht erteilt zu haben, als jenen Homerischen elementarunterricht; ich glaube daher, dasz der an einen attischen text angelehnte anfangsunterricht sich ähnlich gestalten wird, und wie erfahrungsmäszig lehrer verschiedener veranlagung und begabung beim gebrauch der erwähnten Homerischen lehrbücher gute erfolge erzielt haben, so wird auch durch herstellung geeigneter attischer lehrbücher der analytische unterricht von der subjectivität losgelöst und gemeingut werden können.'

Diese ansichten und wünsche des correferenten, die in folgende these zusammengefaszt waren: 'nach den mit der sogenannten Homerischen methode gemachten günstigen erfahrungen empfiehlt es sich, diese auf den attischen elementarunterricht zu übertragen, daher nach vermittelung der notwendigsten vorkenntnisse mit zusammenhängender lectüre zu beginnen und die formenlehre im anschlusz an diese zu lehren. bedingung für diesen unterrichtsgang ist herstellung geeigneter lehrbücher', sind nun in den verhandlungen der conferenz selbst gebilligt worden und haben im wesentlichen deren zustim-

---

[1] der griechische unterricht begann auf dem lyceum in Hannover auch früher stets in untertertia und es waren ihm in allen classen nur je sechs stunden zugeteilt: und doch jene ergebnisse!

mung gefunden. der referent, director Collmann, hat sie freilich bekämpft und nicht blosz betont, dasz die urteile über die erfolge des 'Homerischen verfahrens' verschieden seien, dasz auch die freunde solcher methode über die einrichtung des unterrichts nicht gleicher meinung seien und dasz dies lehrverfahren, wie der correferent es wünsche, nicht angewandt werden könne, so lange es an geeigneten lehrbüchern fehle, sondern er hat auch gemeint, dasz, wenn auch bei der anwendung dieser methode 'der erste unterricht an interesse gewinne und gröszere lebendigkeit erzeuge', doch 'die schäden für secunda um so gröszer sein würden', denn dort würde sicherheit in der formenlehre nachträglich unter ungünstigeren bedingungen zu erstreben sein, als dies in tertia möglich gewesen wäre. demgegenüber behauptete wiederum der correferent, dasz er seiner zeit in Hannover nicht nur bei sich selbst, sondern auch bei den übrigen lehrern die erfahrung gemacht habe, 'dasz die mit dieser methode erzielten erfolge in der formenlehre denen des constructiven verfahrens mindestens gleich gewesen seien, dasz in der auffassung der autoren dieselbe aber eine sicherheit und eine leichtigkeit erzeugt habe, wie sie sonst nicht erreicht werde'. dieser ausführung trat director Steinmetz Ratzeburg bei, ebenfalls auf grund eigner, in Hannover unter Ahrens gemachter erfahrungen; dieser betonte u. a., 'es habe zu den seltenheiten gehört, dasz Homerische formen in die prosa geraten seien' und meinte: 'die methode sei nicht durch irgend welche schwäche, sondern durch die vorurteile der schulmänner zurückgedrängt, welche sie nicht gekannt hätten' (!), ähnlich wie director Müller bemerkte, 'dasz die gegner des analytischen verfahrens nur deswegen demselben widerstrebten, weil sie die erfahrung nicht selbst gemacht hätten und sich deshalb ihre theorien nach zufälligkeiten bildeten'.[3] als aufgabe bezeichnete dieser es also, mit Ahrens' meisterschaft 'das verfahren von Homer auf die attische prosa zu übertragen'.

Dem schlosz sich die conferenz in der weise an, dasz sie mit groszer stimmenmehrheit folgenden beschlusz faszte: 'es ist wünschenswert, dasz nach vermittelung der notwendigsten vorkenntnisse in untertertia mit zusammenhängender lectüre begonnen und die formenlehre im anschlusz an diese gelehrt wird; für diesen unterrichtsgang werden geeignete lehrbücher herzustellen sein'.

Sehr beachtenswert ist noch die äuszerung des vorsitzenden, herrn provincialschulrat dr. Köpke-Schleswig, zu dieser sache; nach dem protocoll hat er anerkannt, dasz mit der Ahrensschen methode resultate erzielt seien, dann aber hervorgehoben, 'dasz auch, wenn ein lehrbuch, nach welchem der unterricht erteilt werden könne, wirklich vorhanden wäre, immerhin zweifelhaft bleibe, ob die geeigneten lehrer für die methode da wären und ob jeder lehrer verstehen

[3] es ist ja auch recht leicht und bequem einfach abzuurteilen: 'es geht nicht —', oder 'es ist unmöglich' usw.!

würde der methode erfolge abzuringen; jedenfalls müste das lehrbuch eine feste leitung des lehrganges dem lehrer an die hand geben': also doch immerhin keine abweisung a limine.

Wie werden sich nun die lehrer des griechischen zu diesem beschlusse der schleswig-holsteinischen directorenconferenz stellen? ein solcher beschlusz schafft freilich für weitere kreise noch kein gesetz und keine bindende norm, man kann aber auch nicht wohl ihn einfach auszer acht lassen. nach den bisherigen erfahrungen ist jedoch leider anzunehmen, dasz gar manche lehrer, die eine andere art des anfangsunterrichts als ganz nach dem gange der grammatik und des übungsbuches mit übersetzen einer groszen menge von einzelsätzen, namentlich auch aus dem deutschen ins griechische und demzufolge mit möglichst spätem anfange wirklicher lectüre (in III[a] nur ein buch der anabasis!) für unmöglich halten, weil sie nie einen anderen erprobt haben, nur schwer von ihren 'vorurteilen' abzubringen sein werden und sich nicht leicht dazu bequemen, einmal einen versuch mit der analytischen methode zu machen. demgegenüber darf aber auch gehofft werden, dasz hier und da sich solche finden, die sich durch die beschlüsse der directoren Schleswig-Holsteins veranlaszt fühlen, zunächst einmal die Ahrenssche methode, die ja leider weitaus den meisten schulmännern kaum mehr als dem namen nach bekannt ist, zu studieren und ihre übertragung auf die attische prosa zu prüfen und zu versuchen. dasz unsere unterrichtsverwaltung diese versuche nicht zulassen würde, ist wohl nicht zu besorgen. ist doch seit einer reihe von jahren v. Destinon am gymnasium in Kiel in der lage, bei dem griechischen anfangsunterricht in untertertia sein 'griechisches lesebuch, Ἀλεξάνδρου Ἀνάβασις (auszug aus Arrian)' zu benutzen und jedesmal nach den sommerferien mit der lectüre zu beginnen; ist doch mir vor einigen jahren gestattet worden, hier den griechischen anfangsunterricht nach den von mir früher dargelegten ansichten und grundsätzen zu erteilen und dabei mein 'griechisches lesebuch' zur einführung in die griechische lectüre in untertertia zu benutzen[4]; kommt es doch auch sonst an einzelnen gymnasien Preuszens vor, dasz ohne elementar- und übungsbuch der griechische anfangsunterricht erteilt wird und gute erfolge erzielt werden. so schreibt mir jetzt — anfang november 1889 — ein befreundeter college von einem gymnasium einer groszen (preuszischen) stadt des nordwestlichen Deutschland: 'ich habe jetzt angefangen, thatsächlich in meinem unterricht die Ahrenssche methode auf das attische zu übertragen, da ja wohl an einen anfang mit Homer nicht zu denken ist.[5] ich gebe jetzt erst einen cursus in der formen-

[4] auch nachdem ich den griechischen unterricht wieder abgegeben habe, wird dies buch in untertertia weiter benutzt.

[5] solchen hat vor einigen jahren noch F. Hornemann in seiner schrift 'die zukunft unserer höheren schulen', schriften des deutschen einheitsschulvereins, heft 2, 1887, s. 93, für 'die methode der zukunft' erklärt; nach mehrjähriger unterrichtserfahrung urteilt er über die

Digitized by Google

lehre — erste, zweite und nicht zusammengezogene dritte declination, regelmäsziges verb (stämme auf lange vocale, wie παιδεύω) bis ein paar wochen vor michaelis; dann fange ich an ganz langsam in Xenophons anabasis zu lesen, indem ich alle vocabeln genau dictiere, und ergänze die formenlehre. dabei spare ich jedoch manches, pronomina, zahlwörter, comparation, gegen den bisherigen brauch für obertertia auf, wo man reichlich zeit dazu hat.' — So mögen auch wohl noch andere derartige versuche mit gutem erfolge und zur befriedigung für lehrer und schüler gemacht sein und weiter gemacht werden, auch ohne dasz man mit der schleswig-holsteinischen directorenconferenz die herstellung 'geeigneter lehrbücher' gewissermaszen für eine conditio sine qua non hält. indes ist sie gewis sehr wünschenswert, weil ohne solche, ausdrücklich und bestimmt zu diesem zweck eingerichtete bücher, die den lehrgang genau vorschreiben, manche eine beschreitung des neuen, unbekannten weges nicht wagen werden. es darf aber auch wohl erwartet werden, dasz die in dem beschlusz der schleswig-holsteinischen directorenconferenz liegende aufforderung zur herstellung 'geeigneter lehrbücher' (im wesentlichen ist freilich nur eins nötig, ein elementarbuch, möglichst ähnlich dem 'griechischen elementarbuch aus Homer' von Ahrens) befolgt werden wird und dasz es demjenigen, der solches unternimmt, gelingt anerkennung (freilich darf er solche nicht allgemein erwarten) zu finden. ich würde meine früher vorgetragenen ansichten und wünsche, wenngleich die eigene erprobung vor ein paar jahren sie mir noch wieder in allem wesentlichen als richtig hat erscheinen lassen, doch gern so weit modificieren, dasz ich dem beschlusse der schleswig-holsteinischen directorenconferenz zustimme und den gebrauch eines zu der empfohlenen lehrweise geeigneten lehrbuches, wenn es sonst gut und tüchtig ist und den vom director Müller kurz aber klar vorgezeichneten anforderungen entspricht, auch meinerseits empfehlen würde. nur die hinzufügung deutscher übungsstücke, die aber auch director Müller nicht für notwendig, sondern nur für 'erwünscht' erklärt hat, erscheint mir ganz unnötig;

Ahrenssche methode: 'sie regt die selbstthätigkeit der schüler mehr an als alle andern methoden des griechischen elementarunterrichts, ohne doch die fassungskraft des tertianers irgend zu übersteigen; sie führt ferner auch schnell zu zusammenhängender lectüre und zwar, was hervorragend wichtig ist, gleich zu Homer. nur sie macht es möglich, von Homer ohne 'privatlectüre' wirklich so viel zu lesen, dasz die schüler gleich darin heimisch werden'. und in ähnlicher weise redet auch für die wiederaufnahme der Ahrensschen methode eifrig O. Hoffmann in der kürzlich erschienenen, trotz mancher übertreibungen sehr beachtenswerten schrift 'eine neugestaltung des griechischen unterrichts, besonders des elementarunterrichts' (Göttingen 1889), in der die vorzüge und erfolge der Ahrensschen methode gut und klar dargelegt und ihre beseitigung mit recht beklagt wird. indes — zu ändern wird daran wohl nichts mehr sein, dasz diese Homerische methode beseitigt ist, daher werden wir uns mit ihrer übertragung auf das attische zufrieden geben müssen, wenn wir überhaupt solche 'analytische' methode wünschen.

in bezug auf das übersetzen aus dem deutschen ins griechische kann ich auch nach der viel längeren unterrichtserfahrung, die ich nunmehr habe, meine frühere ansicht nicht ändern: mündliche und schriftliche retroversionen aus der lectüre genügen in den beiden tertiajahren vollständig und nur in secunda ist zur systematischen einübung der syntax ein 'übungsbuch' nötig.

Stimme ich somit diesem beschlusse der schleswig-holsteinischen directorenconferenz im wesentlichen freudigst zu und erhoffe ich von ihm eine kräftige anregung zu einem ordentlichen fortschritt im griechischen anfangsunterricht, so kann ich mich über einen andern beschlusz nicht so sehr freuen, das ist der anfang der Homerlectüre. bisher war wenigstens den gymnasien mit ungeteilter secunda gestattet, noch in obertertia zu dieser den grund zu legen; heiszt es doch in den 'bemerkungen' zu den vom preuszischen cultusministerium erlassenen 'allgemeinen bestimmungen betreffend änderungen in der begrenzung der lehrpensa infolge der lehrpläne vom 31 märz 1872' folgendermaszen: 'von einigen seiten ist der antrag gestellt, dasz an gymnasien mit ungeteilter secunda zwei wöchentliche stunden in obertertia am schlusse des schuljahres auf die erste einführung in den epischen dialekt verwandt werden. unter beschränkung auf die bezeichnete kategorie von fällen mag dieser versuch gestattet werden, so wenig es an sich empfehlenswert erscheint, einen neuen lehrgegenstand mit so beschränkter stundenzahl zu beginnen. die departementsräte der provincial-schulcollegien werden, wo von dieser gestattung gebrauch gemacht wird, sorgfältig zu beachten haben, ob nicht unter dieser einrichtung die in obertertia zu erreichende sicherheit in der attischen formenlehre und eingewöhnung in die lectüre einer leichten prosaischen schrift abbruch erleidet.'

Auf grund dieser bestimmung ist bislang hier und da und auch hier in Ratzeburg verfahren, indem alljährlich von weihnachten an zwei wochenstunden zur einführung in den epischen dialekt benutzt wurden durch langsame und genaue lectüre von 200 — 300 versen der Odyssee. es schien eine schwere belastung der ungeteilten secunda zu sein, wenn die neu in diese eintretenden schüler, welche doch sofort an der lectüre der Odyssee mit teilnehmen sollen, den epischen dialekt noch gar nicht kennen, ja noch gar nicht im lesen griechischer hexameter geübt sind; diese schüler müsten doch einen sehr starken hemmschuh für die älteren bilden, welche nicht zu ihrem rechte kommen; und da sich dies alljährlich wiederholt, so schien von der Odyssee nicht so viel gelesen werden zu können, wie wünschenswert ist, damit die schüler in ihr heimisch werden. da nun an einen beginn des ganzen griechischen unterrichts mit dem epischen dialekt und der Homerlectüre nicht zu denken ist, so schien entweder nötig, die erste einführung in die lectüre Homers an das ende der obertertia zu legen und so zu bewirken, dasz die neu in die secunda eintretenden schüler gleich im stande sind mit den älteren schülern zusammen wenigstens etwas zu präparieren usw., oder die secunda

im griechischen unbedingt zu teilen, wie solches ja hinsichtlich der tertia im griechischen und der mathematik seit 1882 erfreulicherweise vorgeschrieben ist. keiner dieser beiden wege ist von der directorenconferenz für nötig erachtet worden. referent und correferent stimmen darin überein und die conferenz hat sich ihnen angeschlossen, dasz die Homerlectüre in tertia nicht zu beginnen ist, und die teilung der secunda ist nicht für nötig erachtet. in secunda nimmt der correferent für Homer, wegen seiner 'hervorragenden bedeutung jahr aus jahr ein drei wöchentliche stunden in anspruch', während der referent ihr 'in der regel zwei stunden wöchentlich' gewidmet wissen will, es aber für 'empfehlenswert' erklärt, zeitweilig, namentlich am anfang des cursus der ungeteilten secunda, drei stunden dem dichter zu widmen'. die conferenz ist zu keinem beschlusz hierüber gekommen, sondern hat sowohl die these des referenten wie die des correferenten abgelehnt; in der verhandlung ist geltend gemacht, dasz die Odyssee sich in zwei wöchentlichen stunden bewältigen lasse und dasz zuweilen die Homerlectüre in anderer hand liege als der übrige griechische unterricht. letzteres ist gewis immer ein übelstand und es wäre ebenso zu wünschen, dasz die sieben griechischen stunden der secunda in der regel in einer hand liegen, wie die directorenconferenz es in ihrer 22n these für 'die sieben (vielmehr sechs!) griechischen stunden der prima' gefordert hat. und was dann das 'bewältigen' der Odyssee betrifft, so ist der sinn dieses wortes ein sehr dehnbarer; gewis wird niemand die lectüre der ganzen Odyssee für nötig halten, ohne jede auslassung; anderseits wird der referent mit seiner ansicht: 10—14 bücher (der Odyssee) dürften genügen, um den dichter dem schüler nahe zu bringen und ihn mit der epischen sprache und kunstform vertraut zu machen', wohl nicht allseitige zustimmung finden. ich habe keine erfahrung hinsichtlich der Homerlectüre in secunda, um ein urteil auszusprechen und kann somit meine befürchtung, dasz die Homerlectüre, namentlich hinsichtlich der Odyssee, jetzt zu kurz kommt, nur darauf gründen, dasz ich in einigen programmen selbst von anstalten mit geteilter secunda lese, wie in untersecunda nur zwei bis drei bücher, in obersecunda nicht mehr als fünf bis sechs gelesen werden: das halte ich aber für zu wenig, wenn der schüler mit dem dichter 'vertraut' werden soll; und wenn überhaupt in einem griechischen autor der gymnasiast heimisch werden kann und soll, so ist dies doch Homer!

Noch sei hingewiesen auf die abschnitte des referats und auf die beschlüsse hinsichtlich der behandlung der griechischen syntax, namentlich in secunda. dasz in obertertia im anschlusz an die lectüre die wichtigsten syntaktischen regeln besprochen und allmählich eingeprägt werden, ist ja von der unterrichtsverwaltung angeordnet und dem wird auch wohl immer mehr entsprochen, so dasz der betreffende beschlusz: 'in obertertia ist dem syntaktischen unterricht der secunda insofern vorzuarbeiten, als die wichtigsten thatsachen der casuslehre, die gebräuchlichsten präpositionen, die in der

lectüre häufig vorkommenden participial- und infinitivconstructionen in unmittelbarem anschlusz an den schriftsteller empirisch eingeprägt werden; auch gelegentliche belehrungen über einzelne teile der moduslehre sind nicht auszuschlieszen' wohl in allem wesentlichen allgemeine zustimmung finden wird. weniger ist dies von dem in betreff der secunda beschlossenen zu erwarten. es ist, wie die schulprogramme lehren, noch ein weit verbreiteter brauch, bei geteilter secunda der untersecunda die casuslehre, der obersecunda die moduslehre usw. zuzuweisen. wie solche scheidung überhaupt möglich ist, verstehe ich nicht recht, ich würde vielmehr das umgekehrte für eher angängig halten, wenn denn durchaus das gebiet der griechischen syntax auf zwei jahre verteilt werden sollte. das ist aber auch nicht die meinung der schleswig-holsteinischen directorenconferenz, die vielmehr folgenden höchst bemerkenswerten beschlusz gefaszt hat: 'den mittelpunkt des grammatischen unterrichts in secunda bildet die moduslehre. die casuslehre, sowie die wichtigsten punkte aus der lehre von den präpositionen sind zunächst aus der lectüre zu lernen; später tritt eine zusammenfassung der empirisch gewonnenen kenntnisse ein; doch ist die systematische behandlung der casuslehre sowie der präpositionen äuszerst knapp zu halten. — In der ungeteilten secunda ist alljährlich das ganze grammatische pensum durchzunehmen. dasselbe gilt im wesentlichen für beide abteilungen einer getrennten secunda.' auch diesen beschlusz begrüsze ich freudigst und hoffe von seiner befolgung einen wesentlichen fortschritt im betriebe des griechischen unterrichts; deshalb gestatte ich mir die ausführungen des referenten auch über diesen punkt der eingehendsten erwägung sowie der nachachtung der fachgenossen zu empfehlen.

Auch die 'formenextemporalien' sind gegenstand der erörterung im referat und correferat, sowie in den verhandlungen geworden. hinsichtlich derselben hat sich die versammlung die these des referenten angeeignet, die lautet: 'ausschlieszlich oder auch nur vorwiegend aus einzelnen formen bestehende extemporalien sind nicht empfehlenswert', während der correferent den satz aufgestellt hatte: 'für die sichere einprägung der formenlehre sind formenextemporalien von nicht zu unterschätzender bedeutung'. director Collmann verwirft in seinem berichte, trotzdem er, wie oben erwähnt wurde, die schüler auch 'durch fleiszige übung im bilden von einzelformen' zur sicherheit in der formenlehre führen will, die formenextemporalien als 'eine durchaus einseitige und beschränkte übung', denn 'bei ihnen richtet sich die aufmerksamkeit des schülers immer nur auf einen punkt, während beim übersetzen eines satzes das verhältnis der einzelnen formen zu einander beachtet werden musz, was bei weitem bildender wirkt'. demgemäsz verlangt er schon für das erste extemporale sätze, 'denen sich einige einzelformen anschlieszen können'. für obertertia soll aber auch dies zugeständnis wegfallen und die extemporalien nur noch sätze enthalten, 'da die unablässig fort-

gesetzte mündliche übung im sicheren und raschen bilden von formen für diesen zweck völlig ausreicht'.

Nun verkenne auch ich durchaus nicht den groszen wert der satzextemporalien, habe daher die ausführungen des director Collmann über den nutzen derselben für übungen im retrovertieren usw. mit interesse gelesen und vielfache anregung dadurch empfangen, bin aber durch das, was gegen den wert der formenextemporalien vorgebracht ist, doch nicht von der unrichtigkeit dessen überzeugt, was ich früher darüber ausgeführt habe (namentlich in diesen jahrbüchern 1881, s. 535 ff.) und habe auch in den acht jahren, die seit der abfassung jenes aufsatzes verstrichen sind, nur immer wieder meine ansicht von der zweckmäszigkeit und dem groszen nutzen dieser übungen für die feste einprägung der formenlehre aller fremden sprachen bestätigt gefunden. so habe ich denn mit groszer freude gelesen, wie director Müller in seinem correferat ganz anders über die formenextemporalien urteilt. er sagt, der referent 'unterschätze' ihren wert und fährt fort: 'ich halte dieselben für ein sehr wirkungsvolles unterrichtsmittel; sie bilden die strengste und sicherste controlle über den kenntnisstandpunkt der schüler; denn beim mündlichen abfragen der formen lassen sich dem einzelnen schüler nur verhältnismäszig wenige fragen vorlegen[6], und es fehlt das urteil über die orthographie und die zeichensetzung.[7] durch einführung regelmäsziger formenextemporalien hat sich nach meiner erfahrung in verschiedenen fällen und in verschiedenen sprachen ein schwacher standpunkt der classen rasch gehoben.' wenn director Müller dann empfiehlt 'auch sätze an die formen anzuschlieszen', und 'wenn es sich um verba handelt, diese mit häufig neben ihnen vorkommenden substantiven zu verbinden', so ist das offenbar durchaus keine einschränkung des über die wichtigkeit und nützlichkeit der formenextemporalien gesagten. es steht nun zu hoffen, dasz künftig nicht mehr so einfach wegwerfend über dies 'wirkungsvolle unterrichtsmittel' abgeurteilt wird, dasz sich vielmehr manche lehrer, namentlich des griechischen und lateinischen, durch dies gewichtige urteil veranlaszt fühlen, auch versuche in dieser beziehung zu machen: ich glaube nicht, dasz viele nach sorgfältig angestellter probe anders urteilen werden als director Müller und ich gethan haben.

Dies sind wohl die wichtigsten, den anfangsunterricht im griechischen betreffenden abschnitte aus den berichten und verhandlungen. natürlich habe ich die grosze fülle der gebotenen anregungen und belehrungen auch nicht annähernd hier erschöpfen können; was

---

[6] in der 'verhandlung' erinnerte sich director Steinmetz 'eines formenextemporales, in welchem eine ganze reihe von schülern 120 formen richtig niedergeschrieben hatte'! kann man wohl bei noch so fleisziger mündlicher übung im bilden von einzelformen auch nur annähernd ähnliches leisten?!

[7] diesem mangel läszt sich allerdings, wenigstens zum teil, dadurch abhelfen, dasz man immer den accent mit der hand machen läszt.

ich dargeboten und besprochen habe, sollte auch nur eine probe sein, um auf die wichtigkeit dieses abschnittes der tagung der vierten schleswig-holsteinischen directorenversammlung hinzuweisen: möchten denn ihre 'verhandlungen' die beachtung und nachachtung finden, die sie verdienen!

Ratzeburg. W. Vollbrecht.

30.

ENTSPRECHEN UNSERE SCHULAUSGABEN DER ALTEN CLASSIKER DEN BEDÜRFNISSEN DER SCHÜLER?

Seitdem für die alten sprachen die lectüre mehr in den vordergrund getreten ist, hat man sein augenmerk auch mehr der frage nach der geeignetsten form der schulausgaben zugewandt, und es hat nicht an unternehmungen gefehlt, die auch in dieser beziehung einem sogenannten bedürfnis abzuhelfen bemüht gewesen sind und noch sind. wenn trotzdem in den meisten directorenversammlungen, wo diese frage berührt wird, darüber geklagt wird, dasz es an passenden ausgaben für unsere schüler fehlt[1], so möchte man wohl nicht ohne grund daran zweifeln, ob jener zweck schon erreicht ist. wenn man dann weiter von den forderungen liest, die in eben diesen versammlungen laut werden und die unter einander oft ebenso verschieden sind, als die grundsätze, nach denen schulausgaben derselben sammlung bearbeitet sind, so kann man fast daran verzweifeln, dasz sich hier grundsätze aufstellen lassen, die der groszen mehrheit der schulmänner annehmbar erscheinen möchten. da nun aber diese frage einerseits von groszer wichtigkeit ist, anderseits meines wissens noch nicht im zusammenhange nach allen richtungen hin behandelt worden ist, so glaube ich, dasz eine erörterung derselben an dieser stelle nicht ganz überflüssig sein dürfte.

Was zunächst die äuszere ausstattung der ausgaben betrifft, die in den händen unserer schüler sind, so ist die erfreuliche thatsache zu constatieren, dasz sie fast durchweg berechtigten ansprüchen genügen: papier ist meistens gut, druck deutlich, druckfehler nicht häufig (am häufigsten kommt abspringen der interpunctionszeichen vor). eine vergleichung mit den ältern ausgaben von Tauchnitz oder Teubner genügt, um die fortschritte zu erkennen. auch der gebotene text ist natürlich ein lesbarerer, als früher: eine reihe von verbesserungen sind allmählich gemeingut aller ausgaben geworden, und bei aller verschiedenheit im einzelnen kann man doch schwerlich einer ausgabe den vorwurf machen, dasz

---

[1] hart ist das urteil von Ilgen (directorenversammlung von Ost- und Westpreuszen 1886), dasz die ausgaben zwar nicht billiger, aber immer schlechter würden.

sie von den ergebnissen der wissenschaft nicht irgend wie gebrauch machte. indes schon in dieser beziehung zeigt es sich, dasz der doppelte zweck, zugleich den bedürfnissen der wissenschaft und denen der schule rechnung zu tragen, nicht durchführbar ist. der Demosthenes von Blass z. b. ist eine wissenschaftliche leistung von hervorragender bedeutung; als grundlage für die schullectüre möchte ich ihn aber nicht empfehlen, weil die grundsätze, wonach der text gestaltet ist, sich noch keineswegs einer allgemeinen billigung erfreuen. freilich dies will ja auch keine eigentliche schulausgabe sein. wenn sich dagegen in einer schulausgabe des Homer θεῶν ἔν γ' οὔνασι κεῖται und ἔπε' ἀπτερόεντα findet, so ist dies entschieden nicht mehr zu billigen. es ist ja leicht erklärlich, dasz ein herausgeber seine persönlichen ansichten zur geltung zu bringen sucht, aber es gibt doch andere gelegenheiten genug, wo er dies thun kann: eine schulausgabe ist doch in erster linie ein schulbuch, und für sie gilt also derselbe grundsatz, nur das zu bringen, was durch die wissenschaft möglichst festgestellt ist, nicht aber eignen hypothesen gröszern spielraum zu gewähren. ich kann daher auch dem tadel nicht beipflichten, der öfter in recensionen gegen einzelne schulausgaben erhoben wird, dasz sie wissenschaftlich keinen fortschritt bedeuten: das sollen sie auch gar nicht, sondern wenn sie in ihrer brauchbarkeit für die schüler einen fortschritt bedeuten, erfüllen sie eben ihren zweck.

Hierher gehört auch die orthographie. nur das, was wissenschaftlich feststeht, sollte in unsere schulausgaben eindringen, im übrigen es aber vorläufig noch beim alten bleiben. leider hat ja das licht der wissenschaft, die ein quum, laevis u. a. beseitigt hat, zuweilen den weg des schülers beim präparieren eher verdunkelt als erhellt; zuweilen aber trägt sie doch auch zur erleichterung des verständnisses bei, z. b. in der Homerausgabe von Cauer, welcher, der theorie Wackernagels über die sogenannte zerdehnung folgend, überall die regelmäszigen uncontrahierten formen herstellt. diese schreibweise ist entschieden zu billigen, einmal weil sie wissenschaftlich wohl begründet ist, und zweitens weil sie praktisch von nutzen ist: anders dagegen steht es mit solchen neuerungen, die geeignet sind, das verständnis zu erschweren, z. b. die schreibung equos für equus oder die nichtunterscheidung der beiden οὐκουν durch den accent.

Dasz überhaupt der text unserer schulausgaben von allen den mitteln möglichst gebrauch machen musz, die dazu dienen, das verständnis zu erleichtern, sollte als selbstverständlich feststehen. dies gilt zunächst in beziehung auf die interpunction. vieles ist hierin besser geworden, aber manches bleibt noch zu wünschen, und es fehlt vielfach noch an gemeingültigen grundsätzen, ja derselbe herausgeber bleibt sich in seinem interpunctionsverfahren nicht immer consequent. es lassen sich ja die deutschen interpunctionsgesetze nicht ohne weiteres auf die alten sprachen über-

tragen: ob ein nebensatz von dem übergeordneten satz durch ein komma zu trennen ist oder nicht, hängt von der natur desselben ab, und dasz man überhaupt mit der anwendung der kommata sparsamer ist als im deutschen, erleichtert in langen perioden nur die übersicht, da jene interpunctionszeichen zur trennung der bestandteile der periode dienen müssen; wenn wir aber in unsern texten, und zwar besonders in griechischen, nicht selten zwischensätze finden, die nur einmal, entweder zu anfang oder am ende, mit einem komma versehen sind, so kann dadurch dem schüler das verständnis geradezu verschlossen werden. in langen lateinischen perioden ist häufig der doppelpunkt angewandt, um hauptsatz und vordersatz zu trennen, ein nicht unpraktisches verfahren; nur musz man dann dies zeichen nicht auch zur trennung von zwei hauptsätzen anwenden, wo etwa ein punkt nicht am platze ist: es hat dann das semikolon einzutreten. richtiger freilich wäre wohl der umgekehrte gebrauch beider zeichen. noch vielseitiger ist das kolon in griechischen texten, wo es ja freilich die functionen jeder beiden zeichen zu erfüllen hat. geradezu störend ist der gebrauch desselben zur bezeichnung der parenthese: warum verwendet man hier nicht, wie im deutschen, die runden klammern? ferner musz auch der gedankenstrich mehr in aufnahme kommen, nicht blosz in der aposiopese (wo sich auch öfters das unvermeidliche kolon findet), sondern auch unter umständen bei gedankenabschnitten, wo aus gewissen gründen ein absatz nicht am platze ist. ein solcher würde z. b. Xen. Mem. I 4, 19 das verständnis erleichtern. ganz besonders aber sind die anführungszeichen mehr in anwendung zu bringen. wo ein εἶπεν τάδε vorhergeht, sind sie für das verständnis nicht geradezu notwendig: rein unverständlich aber sind z. b. die lebhaften rhetorischen figuren von frage und antwort bei Demosthenes, wenn sie nicht durch eine entsprechende interpunction kenntlich gemacht werden. eine stelle wie Dem. VIII 17 ist in der form der Teubnerschen und der Perthesschen ausgabe ebenso wenig zu verstehen, als es in einer deutschen übersetzung mit derselben interpunction der fall sein würde. oder wenn es Dem. IV 14 heiszt οἱ ταχὺ καὶ τήμερον εἰπόντες, so ist dieses ebenso rätselhaft, als wenn man in einem deutschen text liest: welche schnell und heute sagen, statt 'schnell' und 'heute'. für wissenschaftliche ausgaben sind ja diese dinge von untergeordneter bedeutung, nicht aber für schulausgaben. auch hierin kann als muster gelten die vorzügliche ausgabe von Platos Symposion von Hug, die nicht einmal den titel schulausgabe trägt. derselbe herausgeber bedient sich auch eines andern mittels, um verständnis und übersichtlichkeit zu erleichtern: diejenigen sätze nemlich, welche die grundlage der untersuchung bilden oder das resultat angeben, sind durch g e s p e r r t e n d r u c k gekennzeichnet. ein solches verfahren würde auch für die lectüre anderer schriftsteller, namentlich der redner von gutem nutzen sein. ich will aber damit keineswegs dem verfahren das wort reden, welches Hachtmann in

Digitized by Google

der ersten auflage der Catilinarischen reden eingeschlagen hat, indem er die wörter, die beim vortrag betont werden, durch den druck markiert hat. abgesehen davon, dasz dadurch das gegenteil von übersichtlichkeit erreicht wird, wird dadurch auch die kunst des lesens zu einem mechanismus herabgedrückt. auf ein sinngemäszes lesen ist auch in der fremden sprache ein groszes gewicht zu legen, dasselbe kann aber nur auf dem wege erreicht werden, dasz man den schüler zwingt, selbst beim lesen seine fünf sinne zusammenzunehmen.

Recht unübersichtlich sind die meisten ausgaben der griechischen tragiker: selbst strophe und antistrophe sind nicht immer deutlich geschieden: nur wo eine person zum ersten male auftritt, steht der name derselben zuweilen als überschrift über seinen worten: sonst läuft die tragödie ihre ganzen 1200—1800 verse ohne unterbrechung fort. was würde man dazu sagen, wenn man in dieser weise ein deutsches drama drucken wollte? Wolff versuchte es, für die einzelnen abschnitte die deutsche bezeichnung 'auftritt' einzuführen, was aber von Bellermann nicht ohne grund wieder beseitigt ist. das natürlichste ist doch wohl, dasz man die griechischen bezeichnungen (πρόλογος, πάροδος, ἐπεισόδιον I, στάσιμον I usw.) über die einzelnen abschnitte setzt, wie es Schmelzer und Barthold thun. aber eine genügende übersichtlichkeit wird damit auch noch nicht erreicht, wo die acte umfangreich sind und personenwechsel enthalten. die richtige gliederung gibt Müller in seiner Elektraausgabe, nur müste dieselbe nicht in den noten, sondern als überschrift in dem text stehen. er gliedert z. b. das zweite epeisodion so: zweites epeisodion v. 516—1057 in fettdruck, darunter in gesperrtem druck: 1) Klytaemnestra (nebst dienerinnen). Elektra (und chor) 516—659. 2) Klytaemnestra. pädagog. Elektra (und chor). 660—803. 3) Elektra und chor. 804—870. 4) Elektra. Chrysothemis (und chor). 871—1057. — In wie weit entsprechende überschriften auch bei andern schriftstellern anzuwenden sind, wird unten erörtert werden.

Dasz schlieszlich der text des schriftstellers vollständig gegeben wird, bedarf wohl nicht der begründung: eine ausnahme wird aus bestimmten rücksichten mit Ovids metamorphosen gemacht. dieselbe rücksicht dürfte auch dazu veranlassen, einige epoden des Horaz und einige stellen bzw. capitel aus Xenophons memorabilien fortzulassen (nicht aber durch eckige klammern einzuschlieszen); denn es könnte dem schüler sonst doch etwas in die hände fallen, was er lieber nicht liest. der versuch indessen, der ab und zu auftaucht, auch dem Homer ein keuscheres gewand anzuziehen, erinnert an das verfahren des papstes Clemens XII den nackten figuren auf Michelangelos jüngstem gericht gegenüber.

So viel über das aussehen des textes: wichtiger ist die frage, ob erklärende anmerkungen hinzuzufügen sind oder nicht. ich gehe dabei von der voraussetzung aus, dasz, abgesehen von der an-

fangslectüre eines jeden schriftstellers, in der regel häusliche präparation verlangt wird. auch die etwaige privatlectüre lasse ich im folgenden unberücksichtigt. also vorausgesetzt, der schüler hat sich auf einen abschnitt vorzubereiten: soll er im stande sein, denselben in der nächsten stunde zu übersetzen? es fragt sich zunächst: sind die schulautoren derartig, dasz sie der durchschnittsschüler mit hilfe von lexikon und grammatik verstehen kann? die antwort lautet verschieden: während man, wenn man über die ersten dialektischen schwierigkeiten hinweg ist, den Homer fast durchweg ohne sonderliche mühe verstehen kann, während Cicero einem primaner keine erheblichen schwierigkeiten macht, ist es bei andern schriftstellern anders. wenn man einem tertianer den Ovid, einem secundaner den Vergil, einem primaner den Demosthenes oder Thukydides gibt und sagt: 'nun präpariere dich, lexikon und grammatik kannst du gebrauchen', so wird auch der beste bald auf unüberwindliche schwierigkeiten stoszen, auch wenn zur einführung in den schriftsteller eine längere unvorbereitete classenlectüre vorangegangen ist. was nun? die verteidiger der nichtcommentierten ausgaben verfolgen nun einen doppelten weg. entweder sagen sie vorher: 'präpariert euch und seht zu, was ihr herausbekommt; wo ihr etwas nicht herausbekommt, schadets auch nicht.' ein recht bedenkliches verfahren; denn die weniger eifrigen werden bei der geringsten schwierigkeit stocken und die stelle als eine für eines schülers kraft unlösbare betrachten, die eifrigen sich auch bei verzweifelten stellen lange vergebens abmühen. bei beiden ist das resultat des arbeitens ein wenig erfreuliches; denn es fehlt der sichtbare erfolg; daher alsbald unlust zu dieser art der arbeit. andere verfahren anders: sie erklären nemlich in der vorhergehenden stunde die schwierigen partien des nächsten abschnittes. ein sehr umständliches verfahren. wo nur einzelne schwierigkeiten vorliegen, die vielleicht nur in der bedeutung gewisser wörter liegen, mag es gehen: in den meisten fällen liegen die schwierigkeiten tiefer und sind nur unter kenntnis des zusammenhanges zu lösen, die dem schüler natürlich noch fehlt. entweder also gibt man den zusammenhang an, und dann geht man über das masz der zu gewährenden beihilfe hinaus, oder die 'andeutenden hinweise und winke des lehrers' (Holzweissig) bleiben für den schüler vorläufig böhmische dörfer, und er musz sie sich, und zwar möglichst genau, notieren, um bei der präparation gebrauch davon zu machen. dabei können seinerseits aber leicht irrtümer vorkommen; auszerdem aber wird damit eine menge zeit vergeudet, die bei den vielen ansprüchen, die mit recht an eine lectürestunde gestellt werden, wahrhaftig nicht entbehrt werden kann. auch die ausschlieszung gewisser stellen von der präparation wegen ihrer schwierigkeit (Kuntze) geht doch nur da an, wo dieselben unbeschadet des zusammenhanges ausgelassen werden können, was ja bei einer fortlaufenden lectüre nur äuszerst selten der fall ist. ich weisz wohl, dasz dies verfahren unter berufung auf die fast zu tode gehetzte

phrase von der viva vox des lehrers von vielen gelobt wird, aber wie der name dafür: 'vorbereitung auf die präparation', so misfällt auch die sache; im übrigen aber verweise ich auf die sehr richtigen bemerkungen von Eckart directorenversammlung Posen 1888 s. 70. es bleibt also nichts übrig, als für diese schriftsteller commentierte ausgaben oder ausgaben mit anmerkungen zu gebrauchen.

Die commentierten ausgaben nun, die für die deutschen gymnasien in betracht kommen, sind, abgesehen von vereinzelten erscheinungen, wie dem commentar zur anabasis von Matthias, zu Caesars bellum Gallicum von Rheinhard, einzelnen dialogen Platos von Schanz, die in den sammlungen von Weidmann, Teubner, Schöningh und Perthes erschienenen. die Weidmannsche sammlung führt den titel: 'sammlung griechischer und lateinischer schriftsteller mit deutschen anmerkungen', die Teubnerschen ausgaben: 'für den schulgebrauch erklärt'. einen principiellen unterschied zwischen beiden unternehmungen festzustellen, ist nicht leicht: jedenfalls verbinden beide mit dem zweck der verwendung für die schule auch selbständige wissenschaftliche zwecke. dasz sie in letzterer beziehung das verständnis der schriftsteller wesentlich gefördert haben, was ja natürlich auch der erklärung in der schule zu gute kommt, kann man ebenso wenig bestreiten, als daraus folgern, dasz sie darum in den händen der schüler von entsprechendem nutzen sein müsten. beide zwecke lassen sich nicht vereinigen; denn notwendigerweise müssen die erklärungen vieles enthalten, was über das verständnis und bedürfnis eines schülers hinausgeht. da dieser also damit nichts anfangen kann, so gewöhnt er sich leicht daran, den commentar nur oberflächlich zu benutzen (vgl. auch Kolbe 'die einrichtung unserer der altclassischen lectüre dienenden schulausgaben', programm von Stade 1883). die Schöninghschen ausgaben halten sich im allgemeinen frei von dem, was den schüler nichts angeht, enthalten aber vieles, was über das unmittelbare bedürfnis hinausgeht, und greifen so der thätigkeit des lehrers in der schulstunde vor. noch enger ziehen die grenze die Perthesschen ausgaben: diese wollen nach dem programm 'unter verzicht . . auf wissenschaftliche nebenzwecke lediglich das bedürfnis und verständnis des schülers berücksichtigen': 'der commentar soll den schüler bei seiner häuslichen vorbereitung unterstützen und zu einem vorläufigen verständnis führen', es soll dabei 'weder dem unterricht vorgegriffen, noch dem schüler die arbeit erspart werden', die anmerkungen sollen an schwierigen stellen 'andeutende oder weiterführende hilfe' bringen. sehr vernünftige grundsätze, aber wie steht es mit der ausführung? es hat diesem unternehmen nicht zum segen gereicht, dasz, um möglichst schnell zum abschlusz zu kommen, so viele arbeiter in bewegung gesetzt sind, von denen jeder seine besondern wege geht. nicht einmal derselbe autor ist demselben herausgeber übertragen: in sechs bücher des Livius teilen sich fünf herausgeber, und in wie verschiedener weise dieselben ihre aufgabe auffassen, kann man

leicht erkennen, wenn man das II buch von Klett mit dem XXI von Luterbacher und wieder beide mit dem XXIII von Egelhaaf vergleicht. ich will hier nicht schon oft erhobene vorwürfe von neuem vorbringen. wenn R. Menge, wohl der berufenste verteidiger dieser sammlung ('über die erklärungsgrundsätze der bibliotheca Gothana', n. jahrb. 1884 s. 177), die verschiedenartigkeit der ausgaben als nicht im widerspruch mit der einheitlichkeit eines princips stehend nachzuweisen sucht, so wird er schwerlich damit überzeugen; denn wenn er § 181 sagt: 'die hilfen, die dem schüler zu geben sind, beziehen sich auf lexikalisches, auf grammatik, stilistik, realien, zusammenhang und disposition', also doch wohl mit ausschlusz alles andern, so wird schon mit diesem satze eine reihe von ausgaben verurteilt, denn sie enthalten auch noch andere dinge (z. b. Vergil von Brosin, Horaz von Rosenberg u. a.). und wenn er dann weiter als allgemeinen grundsatz aufstellt, der für die Perthesschen ausgaben maszgebend sein soll: 'der commentar musz das enthalten, was der schüler, um sich zweckmäszig vorbereiten zu können, braucht, aber voraussichtlich nicht weisz', so ist damit auch nicht viel gesagt. denn die hauptsache: was ist zweckmäszige vorbereitung? oder genauer: welcher art musz das verständnis des schriftstellers sein, das der schüler in die classe mitbringt? bleibt unerörtert. darauf aber kommt alles an, nicht darauf, wie weit das verständnis des schriftstellers für den schüler überhaupt erschlossen werden soll; bevor sich darüber die herausgeber nicht einig sind, kann von einem arbeiten nach demselben princip nicht die rede sein. das programm der bibliotheca Gothana gebraucht allerdings den ausdruck: 'vorläufiges verständnis', ohne ihn indes weiter auszuführen. auch in den vorreden zu den einzelnen ausgaben ist oft von 'vorläufigem', 'genügendem', 'ausreichendem' verständnis seitens der schüler die rede (nur Rosenbergs Horazausgabe will auch eine lebensausgabe sein), aber auch sie lassen eine genauere fixierung dieses begriffs vermissen, und wenn sie auf die details eingehen, so widersprechen sie sich gegenseitig nicht selten.

Setzen wir nun statt 'vorläufig' einmal das fremdwort 'formal', so werden wir damit dasjenige bezeichnen, worauf sich die an den grad des durch präparation gewonnenen verständnisses zu stellende forderung billigerweise zu beschränken hat. der schüler soll also 1) die bedeutung der wörter kennen, 2) construction und satzbau verstehen, 3) verstehen, was der schriftsteller in jedem satze sagt. wo sich das dritte nicht von selbst aus den beiden ersten punkten ergibt, liegt die schuld entweder daran, dasz der gedankenkreis des schriftstellers für den schüler zu hoch ist — dann gehört der schriftsteller überhaupt nicht in die betreffende classe, bzw. in die schule — oder daran, dasz dem schüler die kenntnis von gewissen thatsachen fehlt. auf diese drei punkte also, lexikon, grammatik und realien, hat sich ein für schüler bestimmter commentar zu beschränken. die bedeutung der wörter nun zunächst kann ja der schüler grösstenteils

Digitized by Google

im lexikon finden, aber doch nicht immer und oft doch nur mit aufwand von zeit, die in keinem verhältnis steht zu dem etwaigen gewinn. wo ein bekanntes wort eine ganz besondere bedeutung hat, die sich nicht bei einiger aufmerksamkeit aus dem zusammenhange ergibt, hat der commentar einzutreten, zumal bei häufig vorkommenden wörtern, namentlich zusammengesetzten verben, wo das lexikon meist eine unzahl von bedeutungen gibt. auch an den stellen, wo unbekannte vocabeln in gröszerer anzahl zusammentreffen, ist es menschlich, die bedeutungen anzugeben, damit der schüler nicht durch das unaufhörliche aufschlagen des lexikons ermüdet werde. überflüssig soll natürlich der commentar das lexikon nicht machen; denn auch der gebrauch des lexikons ist nicht blosz eine mechanische sache.[2] mehr schwierigkeiten pflegt der zweite punkt, das grammatische verständnis zu machen. da stöszt der schüler zunächst auf constructionen, die erst in einer spätern classe gelehrt werden: hier hat natürlich der commentar einzusetzen, und da das grammatische pensum auf unsern schulen im allgemeinen dasselbe ist, auch die wahl der schriftsteller für die einzelnen classen nicht wesentlich verschieden ist, so wird man dabei nicht gerade auf unüberwindliche schwierigkeiten stoszen. dann wieder finden sich constructionen, die in der grammatikstunde überhaupt nicht erörtert werden: auch hier musz der commentar helfen, ebenso bei anakoluthen, abweichungen von der gewöhnlichen construction, hyperbata u. a.; endlich sind es umfangreiche, wenig übersichtliche perioden, welche die schwierigkeit verursachen. bezüglich der dritten art von schwierigkeiten, die sich auf das verständnis des inhalts beziehen, musz sich der commentar darauf beschränken, das zu geben, was für das verständnis der vorliegenden stelle ausreicht: oft genügt ein hinweis auf die einleitung, worüber später. in allen fällen aber darf der commentar nur da eingreifen, wo wirkliche schwierigkeiten vorliegen, die für die durchschnittszahl der schüler unlösbar sind, nicht aber auch da, wo eignes nachdenken zum ziele führen musz. ist bei jeder schwierigkeit auch schon die erklärung zur hand, so verliert die häusliche präparation für den schüler ihren bildenden wert, und man kann ihm ebenso gut eine übersetzung in die hand geben. gerade die richtige auswahl des zu erklärenden ist die hauptaufgabe für den, der eine schulausgabe machen will, und erst dann sollte man daran gehen, nachdem man bei der classenlectüre des betreffenden schriftstellers fortwährend sein augenmerk darauf gerichtet hat, was in der that den schülern unüberwindliche schwierigkeiten bereitet. denn nicht immer kann man dies a priori wissen; zuweilen stolpern die schüler, wo dem lehrer der weg ganz glatt zu sein schien, zuweilen

[2] nur für die unterstufe sind die präparationen für die schullectüre von Krafft und Ranke bestimmt und sind für die anfangslectüre des betreffenden schriftstellers da zu empfehlen, wo man es nicht vorzieht, auf eine häusliche präparation in diesem stadium überhaupt noch zu verzichten.

lösen sie auch schwerere stellen ohne grosze mühe. wenn wir die sich auf die lösung formaler schwierigkeiten beziehenden, nur für die schüler bestimmten anmerkungen in den verschiedenen schulausgaben quantitativ mit einander vergleichen, so zeigt sich ein gewaltiger unterschied: die Teubnerschen und noch mehr die Weidmannschen, wie z. b. der Thukydides von Böhme, sind sehr knapp damit, die Perthesschen im durchschnitt ziemlich freigebig, z. b. die anabasis von Hansen, die Tusculanen von Hasper u. a. die recensenten dieser ausgaben gehen über diesen punkt oft ziemlich leicht hinweg[3]; 'über das masz des zu erklärenden kann man verschiedener ansicht sein' ist eine fast trivial gewordene wendung. man kann allerdings, soll es aber nicht, und wenn man vor der anfertigung des commentars beim unterricht nach dieser richtung hin besonders aufmerksam ist, jede stelle darauf hin genau prüft und dann das können der durchschnittsschüler zum maszstab nimmt, so können zwar in kleinigkeiten über das mehr oder weniger meinungsverschiedenheiten sein, unmöglich aber kann sich ein solcher unterschied ergeben, als wie wir ihn wirklich finden.

Demnächst ist auch die form, wie die erklärungen gegeben werden, nicht gleichgültig. dieselben müssen kurz und bündig sein und sich auf den vorliegenden gegenstand beschränken. aber wenn man sieht, wie bei der grösten zahl der ausgaben der umfang des commentars den des textes erreicht oder gar übertrifft, so kann einem angst und bange werden. da finden wir oft grammatische erörterungen, die weit über das bedürfnis hinausgehen, wir finden parallelstellen, die gewisse lexikologische oder grammatische eigentümlichkeiten auch sonst wo nachzuweisen bestimmt sind, für den schüler zum mindesten überflüssig und geeignet, ihn gegen ein tieferes eingehen in die anmerkungen gleichgültig zu machen. oder es wird ein antiquarisches wissen vorgebracht, welches, an sich vielleicht wertvoll, für die erklärung der vorliegenden stelle ohne belang ist, ein verfahren, das eher geeignet ist die aufmerksamkeit von der vorlage abzulenken. oder man gibt die erklärung indirect durch hinweis auf eine grammatik oder ein anderes buch, das der schüler meistens gar nicht besitzt, oder gibt ihm statt der vorliegenden nusz eine andere zu knacken, indem man ihm statt der erklärung eine andere dieselbe schwierigkeit enthaltende stelle bietet, die aber, weil aus dem zusammenhange gerissen, oft noch weniger verständlich ist. anderseits ist aber auch die einfache übersetzung nicht immer am

---

[3] eine rühmliche ausnahme macht Vollbrecht n. jahrb. 1884 hft. 8/9. 10/11. 1885 hft. 1. 1886 hft. 8/9. recht bedenklich dagegen ist die äuszerung des recensenten von Wecks Odyssee hft. 1 in der neuen philol. rundschau 1886 s. 8: 'doch darf nicht verkannt werden, dasz bei einem neuen unternehmen dieser art nicht nur das dringendste bedürfnis der schule zur richtschnur genommen werden kann, dasz vielmehr auch die rücksicht auf die concurrenz mitspricht sowie auch wohl die forderung unserer zeit, den schüler nach möglichkeit zu entlasten.'

platze: oft genügt ein hinweis auf eine bekannte analoge erscheinung, oft sonst eine bemerkung, die auf den richtigen weg zu führen geeignet ist: auch hier soll man den schüler möglichst selbst finden lassen. nur wo schwierigkeiten verschiedener art zusammenkommen, kann es notwendig werden, den inhalt des satzes anzugeben, nicht aber in dem masze, wie es z. b. in der Demosthenesausgabe von Rehdantz geschieht.

Auf diese drei punkte also haben sich die anmerkungen in den schülercommentaren zu beschränken, was zunächst den äuszern vorteil hat, dasz die ausgaben billiger hergestellt werden können. was darüber hinausgeht, ist nicht nur überflüssig, sondern geradezu von übel. wenn der schüler in dem besitz des äuszern, formalen verständnisses des aufgegebenen abschnittes ist und denselben ohne viel zu stocken übersetzen kann, so soll man zufrieden sein. freilich wird zunächst die übersetzung selbst in formaler beziehung noch viel zu wünschen übrig lassen. aber die entsprechende deutsche form zu finden ist aufgabe der lehrstunde. schon in den untern classen hat der lehrer gelegenheit gegen latinismen einzuschreiten, und schon in der Caesarlectüre ist er genötigt, umfangreiche perioden in gesonderte satzgefüge zu zerlegen, so dasz man von den schülern der obern classen schon von vorn herein eine gewisse freiheit von sprachwidrigen wendungen und vermeidung monströser satzgebilde verlangen kann. zu bessern gibt es natürlich auch hier noch genug. aber gerade dies verfahren, aus der wörtlichen eine stilgerechte übersetzung entwickeln und finden zu lassen, ist mehr geeignet das sprachgefühl der schüler zu wecken und zu stärken, als das angeben der mustergültigen übersetzung in den anmerkungen. denn durch den notwendigen hinweis auf den unterschied lateinischer und deutscher satzbildung öffnet sich ihnen ein einblick in das wesen beider sprachen; wenn der schüler genötigt ist selbst nachzudenken, ob bzw. was für eine bei- oder unterordnung für die übersetzung zu wählen ist, wenn er unter den verschiedenen möglichkeiten des ausdrucks zu prüfen hat, welcher am besten dem geist unserer sprache entspricht und dabei zugleich am passendsten den sinn wiedergibt, so, sollte man meinen, ist dies fruchtbringender, als wenn ihm das resultat schon fertig gegeben wird. auch hier können nur durch eigne übung die kräfte gestählt werden. wo der schüler schon mit der schönen übersetzung seines commentars in die classe kommt, da hat der lehrer gut reden von deutschem und antikem sprachgeist usw., das interesse des schülers folgt ihm nicht, denn er weisz ja, was schlieszlich herauskommt. natürlich sind diese übungen nach den verschiedenen classenstandpunkten verschieden, aber auch schon für einen untertertianer sind sie nützlich, und nicht ein bloszer ballast (R. Menge). man wende auch nicht ein, dasz sie zu zeitraubend sind; denn zunächst ist das auffinden einer guten übersetzung eine, wenn auch nicht die hauptaufgabe der lectürestunde (Rothfuchs progr. von Gütersloh 1887), sodann wiederholen sich

doch gewisse dinge, so dasz sie allmählich von selbst vom schüler richtig gemacht werden, und endlich ist auch bei dem andern verfahren auf die wörtliche erklärung meist einzugehen, der weg also nur ein umgekehrter. auch die besorgnis, jene erste unbeholfene übersetzung des schülers könnte seinen stil verderben, ist nicht berechtigt: denn eine so rohe form wird er schwerlich für seine eigne darstellung als mustergültig ansehen oder doch höchstens nur dann, wenn jene übersetzung in der classe nicht verbessert würde, er müste denn ein ganz unaufmerksamer oder urteilsloser mensch sein, und dann verdient er es auch gar nicht sich einen vernünftigen stil zu erwerben. im gegenteil, eher könnte man dem andern verfahren den vorwurf machen, den stil zu verderben: denn da die übersetzungsbeihilfen sich doch nicht auf alles beziehen können, wenn sie nicht zur eselsbrücke werden wollen, so kann das gemisch aus eignen und fremden stoffen in dem schüler die vorstellung erwecken, als sei nun seine übersetzung eine vollkommene. einen scheinbaren vorteil haben diese ausgaben allerdings, nemlich den, dasz sie das nachübersetzen erleichtern. aber auch dieser vorteil ist nur scheinbar: denn die aufmerksamkeit des schülers wird mehr gesteigert und sein gedächtnis mehr geübt, wenn er aus sich selbst ohne gedruckte beihilfe die in der lehrstunde gefundene übersetzung wieder herausfördern musz. zur not kann man ja auch dem schüler beihilfen der art gewähren, wie sie Schiller handb. s. 392 f. vorschlägt, oder auch einzelne notizen gestatten. wenn die ausgaben, die dieses princip besonders befolgen (Caesars bell. Gall. von Menge, Vergils Aeneis von Brosin), sich einer gewissen beliebtheit erfreuen, so liegt dies teils darin, dasz sie sonst unleugbare vorzüge besitzen, teils darin, dasz sie dem lehrer die sache erleichtern. dem schüler bieten sie übrigens keine erleichterung; denn was dem eignen nachdenken abgenommen wird, wird dem gedächtnis aufgebürdet, was an nachschlagen im lexikon erspart wird, geht wieder mit dem nachblättern in den 'allgemeinen bemerkungen' darauf, die in zusammenhängender weise eine anleitung für die übersetzung zu geben bestimmt sind (vgl. übrigens Meyer 'über die bibliotheca Gothana' neue jahrb. 1883 s. 497).

Während nun diese erwähnten ausgaben die überreichlichen bemerkungen lexikologischer und grammatischer art in der absicht geben, dem deutschen sprachgefühl der schüler zu hilfe zu kommen, thun andere ausgaben dasselbe, um seine kenntnisse in der fremden sprache zu erweitern. in grammatischer beziehung freilich sind die neuen ausgaben bescheidener geworden; denn gerade gegen die grammatischen excurse, anhäufung von grammatischem material in den schulausgaben haben sich die angriffe besonders gerichtet — obwohl nicht zu leugnen ist, dasz gerade hierin der absolute wert vieler ausgaben, besonders von Teubner, besteht. doch finden sich auch in den neuern ausgaben nicht selten (z. b. Laelius von Strelitz, pro Roscio von Landgraf) grammatisch-stilistische angaben, die für das verständnis der vorliegenden stelle überflüssig sind. auch in lexiko-

logischer beziehung wird öfters zu weit gegangen. bemerkungen über synonymik (vgl. Cicero pro Sestio von Bouterwek) gehören in den schülercommentar nur da, wo sie geeignet sind, das äuszere verständnis der betreffenden stelle zu erschlieszen: was darüber hinausgeht, gehört in den unterricht. denn es ist viel instructiver, aus der vergleichung verschiedener stellen bzw. aus der etymologie die unterschiede synonymer wörter finden zu lassen, als direct die begriffe zu geben, die doch für den schüler erst dann wert gewinnen, wenn sie durch beispiele erläutert werden. dasselbe gilt auch von den etymologischen erklärungen, die der schüler entweder von selbst oder unter anleitung des lehrers finden kann. am weitesten geht hierin Weck in seiner ausgabe der Odyssee, und zwar gibt er eine reihe von neuen erklärungen, die um so weniger in eine schulausgabe gehören, als sie wohl nur wenige so begeisterte lobredner finden werden als den recensenten in der neuen philol. rundschau.[4] aber auch in bezug auf die realien — bemerkungen mythologischer, historischer, geographischer, litterarhistorischer, antiquarischer art — gehen viele ausgaben über das unmittelbare bedürfnis der schüler hinaus, nicht blosz viele von der Weidmannschen, sondern auch von der Schöninghschen sammlung, während diejenigen der bibliotheca Gothana öfters ans triviale streifen, wenn z. b. der herausgeber der Hellenika es für nötig hält, den secundaner mit Alkibiades (I 2, 12) oder Nikias (II 5, 2) bekannt zu machen, oder in den anmerkungen zur Germania die mitteilung gemacht wird, dasz der Rhein vom St. Gotthard kommt, oder Luterbacher Liv. XXI 7 die vineae als unbekannt voraussetzt. wie viel hierüber den schülern überhaupt mitzuteilen ist, steht in des lehrers ermessen; auch hier wird durch die vorwegnahme im commentar das interesse der schüler für die mitteilungen des lehrers beeinträchtigt.

Dasz bemerkungen, die sich auf die kritik des textes beziehen, von einer schulausgabe auszuschlieszen sind, wird wohl allgemein zugestanden; dieselbe einstimmigkeit des urteils herscht aber nicht betreffs der streitfragen, wo eine verschiedene auffassung derselben stelle möglich ist. wo zugleich formale schwierigkeiten vorliegen, hat der commentar natürlich die nötigen, auf eine bestimmte erklärung gerichteten andeutungen zu geben ohne hinweis auf die möglichkeit einer andern auffassung oder kritik derselben, wo sich aber die eine oder andere auffassung von selbst ergibt, zu schweigen. eine prüfung der verschiedenen auffassungen in der classe ist einerseits nicht uninteressant, anderseits sehr geeignet in das tiefere verständnis des schriftstellers einzuführen. ob z. b. Dem. III 19 διόπερ als 'quam ob rem' oder als 'propterea quod' aufzufassen ist, ist zweifelhaft: der eine schüler wird es so, der andere so verstehen, der gewissenhafte wird die gründe für beide auffassungen prüfen

[4] die richtigen grundsätze für die behandlung unsicherer wörter bei Homer gibt Cauer in seinem vortrag in der philologenversammlung zu Gieszen 1885.

und sich danach entscheiden. von einer ratlosigkeit aber bei der präparation kann hier nicht die rede sein, und eine bemerkung im commentar ist daher überflüssig oder vielmehr, da sie der eignen thätigkeit des schülers eintrag thut, schädlich.

Das tiefere verständnis des schriftstellers nach allen richtungen zu erschlieszen, ist aufgabe des unterrichts. dazu gehört zunächst verständnis des gedankenganges. wo es sich um den logischen zusammenhang der einzelnen gedanken handelt, bin ich mit Menge einverstanden, dasz 'der commentar blosz da zu hilfe kommen darf, wo wegen schwierigkeit der construction, unklarheit der stellung, absichtlicher gedankensprünge des verfassers der schüler weder aus noch ein weisz'. es gehört dies mit zum capitel des formalen verständnisses. weit über dieses masz hinaus geht aber u. a. die Demosthenesausgabe von Sörgel. eine erleichterung für den schüler ist dies allerdings, aber meines erachtens eine nicht zulässige, die man auch dem abiturienten für seine prüfungsarbeit nicht gewähren darf. wenn ferner Weissenborn in Xenophons memorabilien (ähnlich wie Kocks zu Lysias) zu anfang eines jeden capitels den inhalt desselben ziemlich genau angibt, so ist dies auch nicht zu billigen. der zusammenhang des ganzen ist am schlusz der jedesmaligen lectüre durch den schüler selbst unter anleitung des lehrers zu finden, und von dem verständnis der teile hat man zum verständnis des ganzen zu schreiten, nicht umgekehrt. auch dies ist ein mittel den verstand zu schärfen, zugleich auch sich ein urteil über die fähigkeiten der schüler zu bilden. dasselbe gilt auch von den dispositionen.[5] wie nützlich gerade disponierübungen für den schüler sind, wird niemand leugnen: dieses vorteils aber beraubt man sich, wenn man ihm die disposition fertig in die hand gibt. wenn man bei der lectüre am schlusz eines abschnittes den hauptgedanken finden, diesen disponieren und dann schriftlich fixieren läszt, so erreicht man dasselbe, was jene dispositionsangaben bezwecken, nemlich dasz der schüler während der lectüre den faden nicht verliert. will man die übersichtlichkeit fördern, so mag man sich des oben erwähnten mittels bedienen, nemlich diejenigen sätze oder satzteile, die den hauptgedanken enthalten, durch gesperrten druck kennzeichnen: es ist dies immer noch weit entfernt von der angabe des dispositionsschemas. dies gilt besonders für reden und philosophische schriften; für die historischen schriften dagegen sowie für die epen empfiehlt es sich durch überschriften über grössere abschnitte den

---

[5] für angabe der disposition in den schulausgaben sprechen sich u. a. aus Vollbrecht, Ziemer, v. Bamberg. nicht klar ist die stellung von F. Müller ('über commentare, präparationen und übersetzungen' gymnas. IV 20), der 'diese art von hilfsleistung mit freuden begrüszt', nachher aber fortfährt: 'es ist klar, dasz der schüler den allgemeinen inhalt des gelesenen selbständig finden, dasz er selbständig versuche im disponieren machen musz.' die herausgeber der bibl. Goth. sind geteilter ansicht darüber.

überblick zu erleichtern, z. b. Livius XXI beginn des zweiten punischen kriegs — einleitung cap. 1 — vorgeschichte c. 2—5 — belagerung Sagunts c. 6—15 — kriegsrüstungen der Römer und kriegserklärung c. 16—20 — Hannibals zug bis zu den Alpen c. 21—32 — Alpenübergang c. 32—38 — schlacht am Ticinus c. 39—48 usw. solche überschriften gehören aber in den text und nicht in die anmerkungen; denn darin hat Ziemer (Rethwisch jahresberichte f. höh. schulw. jahrg. I) recht, dasz 'das öde, gleichmäszig wie eine wüste sich dehnende textbild doch einige oasengleiche ruhepunkte dem auge des schülers gewähren' soll.

Dasz die erklärung des schriftstellers in der schule auch nach der ästhetischen seite hin gepflegt werden musz, ist klar, daraus folgt aber noch nicht, dasz der schülercommentar ebenfalls darauf einzugehen hätte, und es ist daher ein ungerechtfertigter schlusz, wenn Ziemer (jahresber. II b. 76) aus dem nichteingehen unserer commentare auf diese seite folgert, dasz 'das bedürfnis dafür unter den fachgenossen noch zu wenig empfunden werde'. bekannt sind die ausgaben des Sophokles von Schmelzer, wie aus dem vorwort hervorgeht, für schüler bestimmt. aber für diese geben sie geradezu steine statt brot: was sie aus dem commentar erfahren wollen, erschlieszung des sinnes, erfahren sie meistens nicht, auszer wo durch metaphrasen der inhalt angegeben wird, dafür wird ihnen geboten, was ihnen vorläufig noch gleichgültig ist. doch die Schmelzerschen ausgaben sind wohl als schulausgaben gar nicht ernst zu nehmen. Schmelzer hat den lehrern zeigen wollen, wie sie die tragiker zu behandeln haben. aber auch andere schulausgaben sind nicht frei von derartigen bemerkungen, und zwar nicht blosz ausgaben von dichtern, wie z. b. die beiden Vergilausgaben von Brosin und Gebhardi, sondern auch von prosaikern, wenn auch keine so reich damit versehen ist wie der Demosthenes von Rehdantz. das ästhetische verständnis kann sich doch erst erschlieszen, wenn das formale verständnis da ist; da dies aber der schüler bei seiner präparation immer nur in unvollkommener weise besitzt, so sind auch die ästhetischen auseinandersetzungen in den anmerkungen für ihn noch wertlos, im gegenteil, eher geeignet, die gedankenlosigkeit der phrase zu befördern. es liegt hier auch ferner die gefahr nahe, dasz der commentar in subjectivismus gerät und wo möglich im gegensatz zu der erklärung des lehrers steht. denn es ist leicht gesagt, dasz man sich von subjectivismus frei zu halten hat: wo man bei einer ästhetischen erklärung etwas tiefer gehen will, musz man unter umständen subjectiv werden. dies gilt nicht blosz von den ästhetischen urteilen, sondern auch u. a. von der aufdeckung etwaiger nebengedanken des schriftstellers, wo man zwischen den zeilen zu lesen hat. auch hier kann der schüler sich doch erst ein eignes urteil bilden, wenn er die stelle nach jeder andern richtung verstanden hat, und dies verständnis wird ihm doch erst durch den unterricht zu teil. noch viel weniger aber gehören in den commentar contro-

Digitized by Google

versen, sei es offene sei es versteckte. so enthält z. b. gleich die erste anmerkung in der Sörgelschen ausgabe des Demosthenes die auf Rehdantz gemünzte bemerkung: 'an irgend einen hintergedanken oder eine anspielung ist hierbei nicht zu denken.' was soll der schüler damit? er hat natürlich keine hintergedanken, und hätte er sie, so wäre es auch kein unglück.

Was endlich die heranziehung von parallelstellen betrifft, so kann dieselbe, mit masz angewandt, gute dienste leisten, ein zu häufiger gebrauch aber lenkt von der vorliegenden lectüre ab. längere partien sollten zur vergleichung nur herangezogen werden, wenn sie schon früher vom schüler gelesen sind, citate aus alten und neuen schriftstellern nur dann, wenn sie allgemein bekannt sind oder zum mindesten doch einen nicht geringen wert besitzen. in den commentar gehören diese parallelstellen eigentlich auch nicht, da sie nicht dem unmittelbaren bedürfnis der schüler dienen. freilich können sie hier von praktischem nutzen sein, insofern sie dem lehrer unter umständen die zeit des anschreibens oder dictierens ersparen. aber im ganzen werden sie doch immer nur in sehr geringem umfange gegeben werden können, da einerseits die citate oft so bekannt sind, dasz die blosze erwähnung durch den lehrer genügt, um sie wieder im gedächtnis der schüler zu befestigen, anderseits der herausgeber gar nicht wissen kann, was in der schule schon gelesen ist. unsere schulausgaben beweisen oft eine beneidenswerte belesenheit der herausgeber. so werden in der Aeneide Gebhardis die schüler durch Homer, Tasso, Camoens, Veldek, Byron und gott weisz wen geführt: ob sie aber dieser bunt besetzte tisch von der einsicht in die kunstform des Vergil nicht vielmehr ablenkt, möchte doch sehr zu erwägen sein. anderer art sind die parallelstellen, die oft zu den historischen schriftstellern gegeben werden, woraus der schüler erfährt, dasz ein anderer, ihm womöglich ganz unbekannter autor dasselbe oder etwas anderes erzählt. eine prüfung der glaubwürdigkeit des schriftstellers gehört, wo sie überhaupt notwendig ist, in die unterrichtsstunde, und nicht in die häusliche präparation. dasz aber auch solche ausgaben, die programmmäszig ausschlieszlich dem 'vorläufigen' verständnis der schüler zu hilfe kommen wollen, sich auch mit solchen fragen beschäftigen, davon kann man sich überzeugen, wenn man den Alpenübergang Hannibals in der ausgabe von Luterbacher liest, der, abgesehen von sonstigen vergleichungen mit der erzählung des Polybius, den bericht des Livius in 6 capiteln siebenmal in zweifel zieht.

Wie nun ungefähr nach dem gesagten sich ein schülercommentar gestalten würde, will ich an zwei beispielen zu zeigen versuchen. ich wähle zuerst Vergil Aen. IV 219—237 und setze den standpunkt eines untersecundaners voraus. an realien wäre zu erklären v. 228 Graium bis vindicat armis, während v. 225 fatis datas urbes aus der gegebenen einleitung bekannt ist. in grammatisch-lexikologischer beziehung wäre zu erklären: 221 der comparativ melioris,

Digitized by Google

225 der absolute gebrauch von exspectat, 227 das grammatische verhältnis von talem, 229 gravidam imperiis, 232 das fehlende object zu accendit, 233 super, 234 die construction von invidet, 236 prolem Ausoniam, 237 hic nostri nuntius esto, wozu noch die metrische bemerkung über spe inimica in v. 235 kommt: also 11 bemerkungen, während Brosin 53 hat. die bemerkungen würden nur dem vorläufigen bedürfnis zu genügen haben, z. b. 'melioris comparativ nicht wesentlich vom positiv verschieden'; die erklärung des comparativs bleibt dem unterricht überlassen.

Die anmerkungen zu Demosth. VI 1—12 würden so aussehen:

1. δικαίους, insofern sie die gerechtigkeit der athenischen sache hervorheben, φιλανθρώπους, insofern sich in ihnen dem egoismus Philipps gegenüber teilnahme für andere zeigt.

2. προηγμένα] die mit πρὸ zusammengesetzten verba bezeichnen oft die richtung zum verderben.

3. οἱ παριόντες n. ἐπὶ τὸ βῆμα. — τούτων bezieht sich zurück auf ἔργῳ καὶ πράξεσι und wird erklärt durch καὶ γράφειν (schriftlich beantragen) καὶ συμβουλεύειν, denn in diesen beiden punkten soll die thätigkeit des redners bestehen. vor den infinitiven erwartet man τοῦ. — οἷα ποιεῖ subject zu ὡς δεινά (ἐστιν) — ὡς ἂν εἴποιτε abh. von παρεσκεύασθε, nicht wesentlich verschieden von πρὸς τὸ εἰπεῖν.

4. συμβαίνει = 'die folge (davon) ist'. — λέγειν δικαιότερα n. ἢ Φίλιππον, vgl. λόγους δικαίους in § 1.

5. ἀντᾶραι n. τὰς χεῖρας. — οὐχ ὁ αὐτὸς τρόπος n. ἔστι = ist gestattet.

6. παρίστασθαι = 'sich aufdrängen'. — προσθῆσθε n. τὴν γνώμην.

7. τί δήποτε; fragt nach dem grunde — τοὺς λογισμοὺς ἐξετάζειν πρός τι = etwas zum maszstab seiner berechnungen machen.

8. ἐνδείξασθαι = 'in aussicht stellen' — τὴν προσοῦσαν ἀδοξίαν τῷ πράγματι = τὴν τῷ πρ. προσ. ἀδοξίαν (hyperbaton).

9. οὐχ ὅπως . . ἀλλὰ καὶ = 'nicht nur nicht . . sondern sogar' — καθ' ὑμῶν ἐγκώμιον] κατὰ hier nicht im feindlichen sinne.

10. ἐκ τούτων τῶν ἔργων n. Φιλίππου d. h. nach dieser handlungsweise zu schlieszen. — ὡς ἑτέρως = 'ganz anders'.

11. ὥστε = ἐφ' ᾧτε — τὸν λόγον = 'den vorschlag' — ὁ τούτων πρόγονος] der plural, weil Dem. an die damals lebenden glieder der makedonischen dynastie denkt.

12. ἰδίᾳ τὸ λυσιτελοῦν hyperbaton. — ἐπὶ (auf grundlage) τοῖς δικαίοις neutrum — οὐδ' ἐν μὲν . . εὕρηκεν, τῆς δὲ . . ἀφέστηκεν] die beiden sätze mit μὲν und δὲ stehen in dem verhältnis von ursache und folge zu einander. — ἀφέστηκε = 'hat verzichtet'.

'Mager' freilich würde ein solcher commentar aussehen, aber das soll er auch; jedenfalls würde er um viel mehr als die hälfte kürzer werden als die meisten übrigen und doch das nötige ent-

Digitized by Google

halten: er würde diejenigen hilfen geben, die ja auch die gegner der commentierten ausgaben dem schüler gegeben wissen wollen, nur dasz sie jetzt gedruckt vorliegen und so den lehrer von einer zeitraubenden, oft gar nicht einmal zu einem entsprechenden resultat führenden mühe entlasten.

Wenn wir uns nun darauf hin unter den zahlreichen ausgaben der schulschriftsteller umsehen, so finden wir in der bibliotheca Gothana einige, die in der that einen ähnlichen charakter tragen und sich auf das notwendige beschränken: es ist dies in erster linie der Herodot von Sitzler, und in zweiter linie Kerns Antigone und die metamorphosen von Magnus. ferner hat die Teubnersche buchhandlung neuerdings damit begonnen, im anschlusz an ihre textausgaben anmerkungen herauszugeben, die den bescheidenen titel 'anleitung zur vorbereitung auf (name des schriftstellers)' führen. es liegen bis jetzt vor die anleitungen zu Ovids metamorphosen und zu Cornelius Nepos. diese erfüllen — ich habe allerdings nur von den erstern kenntnis nehmen können — im allgemeinen die forderungen, die nach dem obigen an einen schülercommentar zu stellen sind. doch werden sich dieselben, wie es scheint, auf einige schriftsteller der mittlern classen beschränken und so doch nicht dem bestehenden bedürfnis in vollem masze abhelfen. es ist ja richtig, dasz, wie schon oben gesagt, nicht alle schriftsteller einer beihilfe zur präparation erfordern, aber bei den meisten ist eine solche nötig, namentlich wo die primen und secunden nicht geteilt sind.

Zum schlusz noch ein paar worte über die einleitungen in den schulausgaben. dasz diese dem jedesmaligen standpunkt des schülers angemessen sein müssen, ist zwar eine selbstverständliche forderung, die aber von den ausgaben, die zugleich auch wissenschaftliche zwecke verfolgen, nicht inne gehalten werden kann. die einleitungen nun sind zum teil litterarhistorischer art, zum teil behandeln sie realien. in ersterer beziehung dürfte eine knappe skizze von dem leben des schriftstellers, ungefähr in dem umfange, wie sie die meisten ausgaben der bibl. Goth. bieten, die dann der lehrer zu einem bilde auszuführen hätte, nicht zu verwerfen sein, auch da, wo eine kenntnis von dem lebensgange des verfassers für das verständnis seiner schriften nicht notwendig ist: denn dies dient dazu, bei dem schüler interesse zu erwecken. für die obern classen kommt hinzu eine einführung in die litteraturgeschichte: denn eine bekanntschaft mit den hauptepochen derselben musz man von einem primaner verlangen. so würde die einleitung zu Thukydides einen kurzen überblick über den entwicklungsgang der griechischen geschichtschreibung, die zu Demosthenes über den der attischen beredsamkeit usw. zu geben haben, natürlich nur in den hauptumrissen und in einer form, die darauf berechnet ist, dem gedächtnis der schüler einen anhalt zu geben, da die hauptsache der lehrer zu bieten hat. auch eine würdigung der vorliegenden schrift, wenn sie sich frei von phrasen hält, ist nicht ohne wert. einem unmittelbaren

Digitized by Google

verständnis aber der zu lesenden schrift dient der teil der einleitung, die sich auf die realien bezieht. Caesar ist nicht zu verstehen ohne kenntnis der militärischen verhältnisse; die einleitung hat also alles dahin gehörende zusammenzufassen, was ein viel besseres bild gibt, als wenn man die sache durch anmerkungen zu den einzelnen stellen verzettelt. das verständnis einer politischen rede ist unmöglich ohne kenntnis der zeitverhältnisse: hier also ist eine historische einleitung nötig, und zwar darf dieselbe nicht so allgemein gehalten sein, wie z. b. die von Sörgel zu Demosthenes — so viel ungefähr bringt der schüler schon aus dem geschichtsunterricht mit — sondern sie musz auch auf alle die details eingehen, die vom redner als bekannt bei seinen zuhörern vorausgesetzt wurden. ein hinweis auf die einleitung unter dem text veranlaszt den schüler, das ereignis in seinem zusammenhange aufzufassen. Sophokles verlangt eine einleitung über die scenischen altertümer; die ausgaben der historischen schriftsteller müssen mit specialkarten ausgestattet sein. sehr verschiedenartig also werden diese einleitungen naturgemäsz ausfallen, ihre notwendigkeit aber dürfte nicht zu bezweifeln sein: auch die Freitagschen classikerausgaben (K. Schenkl) werden neuerdings damit ausgestattet. weniger erforderlich ist ein namenindex am schlusz; nur für Ovid, wo die vielen mythologischen namen vorkommen, ist er von nutzen.

Das schluszergebnis ist also folgendes. ausgaben, die zugleich den philologen und den schülern dienen sollen, sind jedenfalls nicht mehr zeitgemäsz. eine schülerausgabe aber würde also beschaffen sein: zuerst einleitung, welche erstens einen kurzen abrisz vom leben des schriftstellers, bzw. eine für die schüler verständliche würdigung des werkes sowie eine einführung in die betreffende litteraturgattung bietet und welche je nach der natur der schrift eine zusammenfassung derjenigen realien gibt, ohne deren kenntnis jene nicht verstanden werden kann. dann folgt der text, der einerseits die von der wissenschaft gewonnenen resultate verwertet, anderseits sich von subjectivismus frei hält. druck und papier müssen gut sein. auf die interpunction musz grosze sorgfalt verwandt werden. absätze sind an passenden stellen zu machen. für gröszere abschnitte werden in gewissen schriften kurze überschriften gegeben, in andern die hauptgedanken durch gesperrten druck gekennzeichnet. unter dem text befinden sich unter umständen verweise auf die einleitung, und eventuell — aber in bescheidenem masze — parallelstellen. auf den text folgen die anmerkungen, berechnet, dem schüler das formale verständnis zu ermöglichen, die nur da einzutreten haben, wo wirkliche schwierigkeiten vorliegen, welche der durchschnittsschüler aus eigner kraft zu lösen nicht im stande ist, und die möglichst in solcher form zu geben sind, dasz dabei der eignen thätigkeit des schülers spielraum gelassen ist.

Schleswig. Bräuning.

31.
ZUR RICHTIGSTELLUNG DER REGEL ÜBER DIE ITERATIVSÄTZE IM LATEINISCHEN.

Bei der lateinischen tempuslehre unterscheidet man mit recht die zeitstufe (gegenwart, vergangenheit, zukunft), der eine handlung angehört, und den stand (status, punkt) der handlung selbst. abgesehen vom status des bevorstehens und eintretens einer handlung, der bekanntlich im lateinischen nur durch umschreibung ausgedrückt werden kann, wird von allen grammatikern dem praesens, imperfectum und futurum I der status der dauer (des andauerns, der entwicklung), dem perfectum, plusquamperfectum und futurum II der status des vollendetseins (abgeschlossenseins) beigelegt. ferner heiszt es überall richtig, mit dem begriffe der dauer sei der begriff der wiederholung verwandt; das praesens könne daher eine in der gegenwart, das imperfectum eine in der vergangenheit sich wiederholende handlung bezeichnen. — Folgerichtig müste man nun weiter sagen, das perfectum und plusquamperfectum könne seiner natur nach nie eine wiederholung bezeichnen. hat es ja doch grosze bedenken, von der den schülern mitgeteilten grundbedeutung der grammatischen begriffe abzugehen.

Jedoch findet sich in den lateinischen grammatiken (so viel ich weisz, in allen) folgende regel über die satzgefüge der wiederholung, die ich nach der fassung der Ellendt-Seyffertschen grammatik anführe:

'Bei angabe wiederholter handlungen (so oft) stehen die conjunctionen der zeit cum, ubi, simulac (auch si und relative ausdrücke wie quotiens, quocunque, ubicunque u. a.)

a) mit dem perfecto indicativi, wenn im hauptsatze ein praesens steht;

b) mit dem plusquamperf. indicativi, wenn im hauptsatze ein imperf. steht, sobald die handlung des nebensatzes als der des hauptsatzes vorausgehend zu denken ist. wir Deutsche gebrauchen im ersten falle im nebensatze das praesens, im zweiten falle das imperfectum.'

Bei der regel über cum temporale kommt Ellendt-Seyffert noch einmal auf diese regel zurück. es heiszt dort: '1) es führt eine nebenbestimmung der haupthandlung ein und wird übersetzt mit . . . so oft als (= quotiens).' dies ist auch deshalb unrichtig, weil quotiens eine bestimmte, genaue wiederholung bezeichnet.

Ähnlich lautet, abgesehen von andern grammatiken, die regel bei dem capitel über die tempora des verbum bei Menge (repetitorium der lat. syntax und stilistik) und bei Meiring-Fisch. beide gebrauchen in dem capitel über die conjunctionen die bekannte bezeichnung 'cum iterativum'. weshalb man nicht auch von einem

'si, ubi, simulatque iterativum' spricht, die doch ebenso gebraucht werden, ist nicht ersichtlich.

Wäre man von der erwägung ausgegangen, dasz nicht die tempora und modi der conjunctionen wegen da sind, sondern das verhältnis das umgekehrte ist, hätte man ferner die grundbedeutung der tempora festgehalten, so hätte man längst das richtige gefunden. der begriff der wiederholung liegt eben nicht in dem perfectum, bezüglich dem plusquamperfectum oder gar in dem cum, si, ubi, simulatque usw. des nebensatzes, sondern in dem praesens, bzw. imperfectum des hauptsatzes.

Die zum belege der regel in manchen grammatiken angeführten sätze: 'cum ad villam vēni, hoc ipsum nihil agere me delectat'; 'Verres cum rosam viderat, tum ver incipere arbitrabatur' ergeben bei genauer übersetzung folgende deutsche sätze: 'dann, wann ich zu meinem landhause gekommen bin, pflegt mich gerade dies nichtsthun (freisein von staatsgeschäften) zu ergötzen, oder ergötzt mich jedesmal gerade dies nichtsthun'; 'dann, wann Verres eine rose gesehen hatte, pflegte er zu glauben, der frühling beginne, oder glaubte er jedesmal, der frühling beginne'.

Es ist überflüssig, noch andere sätze beizubringen. aus allen derartigen sätzen wird sich ungefähr folgende regel abstrahieren lassen:

'In den iterativen satzgefügen (satzgefügen der wiederholung), eingeleitet im deutschen durch «so oft», im lateinischen durch cum, si, ubi, simulatque und durch relativische ausdrücke wie quotiens, quocunque, ubicunque, legt die lateinische sprache den begriff der wiederholung in den hauptsatz und gebraucht für die gegenwart das praesens, für die vergangenheit das imperfectum; das tempus des nebensatzes drückt das zeitverhältnis der handlung desselben zu der des hauptsatzes aus; geht sie derselben voraus, so steht bei dem praesens des hauptsatzes im nebensatze der indic. perfecti, beim imperfectum im hauptsatze im nebensatze der indic. (selten coni.) plusquamperfecti.'

Übrigens hat diese regel mutatis mutandis auch anwendung auf futurische sätze; im hauptsatze steht das futurum I, im nebensatze das futurum II. jedoch tritt bei dem ungewissen charakter des zukünftigen der begriff der wiederholung weniger scharf hervor.

Zum schlusse möge noch darauf hingewiesen werden, dasz im griechischen die sache ganz ähnlich ist. der begriff der wiederholung liegt auch dort im praesens (aor. gnom.) und imperfectum des hauptsatzes. jedoch wird einerseits in iterativsätzen der gegenwart der begriff der wiederholung bereits im nebensatze durch die partikel ἄν (= eintretenden falls) angedeutet, anderseits findet sich statt des imperf. im hauptsatze, wenn auch selten, der aorist, allerdings meist mit ἄν verbunden.

Münstereifel. H. Hagelüken.

Digitized by Google

32.

EIN RÄTSELHAFTES WORT (ÇAMON) UND EINE MISVERSTANDENE STELLE IN DEM BOURGEOIS GENTILHOMME.

'Çamon', sagt in dem 'bourgeois gentilhomme' (III 3) frau Jordan zu ihrem mann, 'çamon vraiment! il y a fort à gagner à fréquenter vos nobles'; und ebenso: 'çamon ma foi, après ce que je me suis fait', das dienstmädchen zu ihrem herrn im 'malade imaginaire' (I 2).

'On ne trouve nulle part indiqués', bemerkt Génin (lexique de Molière p. 47), 'le sens précis ni l'origine de cette expression.' er nennt sie 'une sorte d'exclamation affirmative'.

Petitot (Molière-ausgabe von 1831 V 332) schreibt 'ça mon', und meint, ça sei eine corruption von c'est. ebenso schon früher Furetière, und kürzlich wieder Desfeuilles in der besten und neuesten groszen Molière-ausgabe, wie Vapereau in seinem 'bourgeois gentilhomme' (beide bei Hachette). sie verweisen auf eine stelle in Corneilles 'galerie du Palais' IV 2: 'ardez, vraiment, c'est mon, on vous l'endurera.'

Wenn man statt der corruption des c'est in ça eine elision von est annimmt: ça = cela (est), liesze sich dagegen nichts einwenden. aber mon? in den 'oeuvres complètes de P. Corneille et oeuvres choisies de T. Corneille' (Didot 1837 I s. 112) heiszt es zu obiger stelle ganz kurz: 'c'est mon voulait dire: 'c'est bien à moi', während Furetière, Desfeuilles, Vapereau u. a. 'avis' ergänzen.

Anders Génin. er erklärt ça aus ce a, unabhängig von obigem c'est, ohne elision, und hat dabei ältere texte für sich:

si l'on disoit, en oyant un sermon.
il a bien dit, je répondrois: ce a mon!

= ce il a, nemlich fait = il a bien dit — (miroir de l'âme pécheresse von der reine de Navarre).

Ebenso mit der verneinung:

or, n'i a fors que del huchier
nos voisins. — certes, ce n'a mon!

= il n'y a que d'appeler nos voisins. — certes, il n'y a que ce (à faire). ce, c'est-à-dire, appeler nos voisins (de sire Hains et de dame Anieuse, Barbaran III 45).

Hier ist keine elision von est, keine hinzufügung von avis denkbar.

Wie aber erklärt Génin das mon? als eine zurückverwandlung des lateinischen num in sein ursprüngliches griechisches μῶν = est-ce que? n'est-ce pas? pas vrai? er zieht Montaignes essais II 12 herbei: Sçavoir, mon si Ptolémée s'y est aussy trompé aultre foys = Savoir, n'est-ce pas, si P. . .? und ebenso: je répondrais: il a bien prêché, pas vrai? — il y a tant à gagner avec votre

noblesse, n'est-ce pas? — j'en suis d'avis, n'est-ce pas? après ce que je me suis fait! nach Moland (erste grosze Molière-ausgabe) gab man 1864 allgemein Génin recht; Desfeuilles aber und Vapereau sind beide zu der früheren erklärung zurückgekehrt; und so nannte dann wieder Fritsche in seiner ausgabe des 'bourgeois gentilhomme' jenes çamon eine familiäre beteuerung von nicht aufgeklärtem ursprung.

Gegen Génins erklärung von ça aus ce a läszt sich nichts einwenden; sie ist einfach und natürlich. aber das unglückliche mon! mich erinnert es an etwas ganz gleichartiges im englischen und deutschen. in Wagners 'fliegendem Holländer' heiszt es III 1: 'mein! seht doch an! sie tanzen gar!' in den 'meistersingern von Nürnberg' act I: 'mein sagt! was treibt ihr hier für possen?' — und act II: 'ein junker? mein sagt! — und ward er gefreit?' und später: 'mein hört nur, wie der esel schreit.' act III: 'mein! was ist das? ist er von sinnen? — mein! was soll das? jetzt wirds immer bunter.'[1]

Diesem selben 'mein' bin ich schon oft in den 'fliegenden blättern' begegnet, so in der verbindung: 'o du mein!' 'ach mein!' es scheint besonders in Süddeutschland zu hause zu sein. offenbar ist es eine verkürzung von 'mein gott!'

Während man sonst den mit gottes (und des teufels) namen getriebenen misbrauch durch verdrehungen zu verdecken sucht, besinnt man sich hier noch zur rechten zeit und hält plötzlich inne.

Im englischen fand ich neulich in derselben weise: 'oh my? what a tremendous dog that is, to be sure (Marion Crawford, tale of a lonely Parish ch. IV, Tauchnitz, 1886, I s. 93).

Wie in dem ärgerlichen ausruf 'tredame' (= notre d.) der anfang, fällt hier das ende des fluches weg.

Die ergänzung von dieu hat noch den vorteil, dasz sie auch zu allen andern verbindungen mit mon passt, so zu den vom alten grammatiker Oudin angeführten 'ce fay mon, ce faudra mon', die, wie er bemerkt, insgesamt nur noch von fischweibern gebraucht wurden. Molière legt sein mon einem dienstmädchen und der ärgerlichen bürgersfrau in den mund.[2]

Eine andere stelle aus dem 'bourgeois gentilhomme' haben alle erklärer misverstanden. der musiklehrer will dem Jourdain etwas vorsingen lassen: 'je vous l'ai déjà dit', fügt er hinzu, 'c'est un petit

---

[1] siehe die stellen in Wagners schriften 2e auflage 1887 I 283. VII 156. 202. 223. 264. 265.

[2] aus der letzten nummer von Herrigs archiv sehe ich, dasz schon Haase (syntax des 17n jahrh.) çamon ebenso erklärte. die dort gemachte einwendung, es müste statt mon die substantivische form stehen, ist hinfällig; auch im deutschen und englischen steht 'mein' und 'my', weil ein subst. zu ergänzen ist; Diez' erklärung aus monde, die ich bei dieser gelegenheit erst kennen lerne, gefällt mir weniger.

essai que j'ai fait autrefois des diverses passions que peut exprimer la musique.' nun sprach er kurz vorher von einer arie, die er gerade von einem anwesenden schüler componieren liesz, und die erklärer sehen diese arie und jenen essai als eins und dasselbe an. daher ein widerspruch, denn den essai hatte er ja schon lange vorher selbst componiert; und, um ihn zu lösen, kam man auf einen seltsamen einfall: 'comme l'air est nouveau', sagt Auger, 'puisque l'élève vient de le composer à l'instant même, le maître veut assurément parler ici des paroles.' ebenso die übrigen erklärer. von einem musiker aber erwartet man musik; sind die worte und nur diese von ihm, so muste er dies deutlich aussprechen, er hebt aber umgekehrt noch die musikalische seite seiner thätigkeit hervor: 'essai que j'ai fait des diverses passions que peut exprimer la musique.' der widerspruch scheint unlösbar.

Er ist aber gar nicht vorhanden. die arie (air) wird gleich anfangs von dem essai als einem dialogue unterschieden. der tanzlehrer wünscht sie kennen zu lernen; da antwortet ihm der musicus (I 1): 'vous l'allez entendre avec le dialogue . . .' dieser ist nichts neues; der college hatte schon davon gehört; von diesem redet auch Jourdain (I 2) als einer drôlerie, prologue et dialogue, und später affaire. ihn, den dialogue wünscht Jourdain zu hören, und gerade im gegensatz zu ihm redet dann der musiker wieder von der arie: 'je voudrais bien auparavant vous faire entendre un air qu'il (l'élève) vient de composer pour la sérénade que vous m'avez demandée.' später erst, am schlusz der scene, kommt seine arbeit, der essai, sowie die des tänzers: 'voulez-vous voir nos deux affaires?' mit dem zusatz, er habe darin zu zeigen versucht, welche leidenschaften die musik auszusprechen vermag.

Zum überflusz sagt noch das libretto oder livre (livret) des Intermèdes: une musicienne est priée de chanter l'air qu'a composé l'élève, laquelle chante les paroles qui suivent: 'je languis . . .' après avoir fait chanter cet air au Bourgeois, on lui fait entendre dans un dialogue, un petit essai . . .'

Die vom schüler componierte arie, sie zählt nur vier zeilen, nimmt beim lesen zu wenig zeit in anspruch; sie ward von den erklärern übersehen.

Bielefeld. C. Humbert.

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(22.)
DIE ALTEN SPRACHEN IN DER PÄDAGOGIK HERBARTS.

(fortsetzung.)

Worin besteht nun das notwendigste? gewis nicht in einer pünktlichen grammatischen analyse; 'für den anfang sollten blosz die sichersten hauptkennzeichen der flexion gelehrt, und vielmehr in unermüdeter wiederholung gezeigt, als durch dringende fragen vom kinde wiedergefordert werden' (I 346). jeder versuch die alten sprachen ohne grammatik, ex usu, wie eine moderne lernen zu lassen, musz infolge der psychologischen schwierigkeiten, welche sie im jugendlichen gemüte verursachen, mislingen (vgl. auch II 128). 'der alten sprache müssen erst grammatische stützpunkte gegeben werden, hauptsächlich flexionszeichen, pronomina und partikeln. nur wolle man nicht gleich anfangs die grammatik selbst in masse anrücken lassen, als ob sie keiner stützpunkte bedürfte. langer gebrauch des nötigsten musz vorangehen. am schlechtesten aber wäre anfangs ein cursorisches lesen ohne befestigung' (II 571).[39] daher läszt denn Herbart neben dem lesen der Odyssee stets grammatische und lexikalische arbeit hergehen (II 638). gar sehr warnt er vor der 'unnützen umständlichkeit und schwerfälligkeit, die schon durch die langeweile, die sie erzeugt, auch das leichteste misraten macht. dies gilt am meisten vom unterricht jüngerer kinder und von den ersten anfängen z. b. des griechisch-lesens' (II 555).

Über die schwierigkeiten, welche gerade die syntax den knaben bereitet, ist schon oben gesprochen worden. auch für die syntakti-

[39] eine bedingung gibt es aber für Herbart, unter welcher auch dieses guten erfolg verspricht, nemlich 'lebhaftes interesse für den inhalt' (II 571 f.).

schen übungen verlangt Herbart einen combinatorischen blick (I 442): 'der combinatorische blick — überhaupt ein unschätzbares talent in allen fällen, wo vielerlei zugleich bedacht sein will — kommt dem unterricht noch besonders zu statten bei syntaktischen sprachübungen.' über syntaktische übungen am Homer handelt wieder ausführlicher Dissen I 580 ('natürliches aufsteigen vom einfachsten zu schwierigeren satzgefügen'). noch mehr ins einzelne führt Fr. Thiersch (bei Willmann I 594—596) die angegebene weise Herbarts aus bei der besprechung der für die Herodotlectüre nötigen grammatischen vorbereitungen; diese schrift ist ebenfalls auf anregung Herbarts entstanden und der Dissenschen als erste beilage angefügt (bei Willmann I 592—598).[39]

Auch über das auswendiglernen der vocabeln hat sich Herbart mehrfach geäuszert; er legt ihm sogar eine so grosze wichtigkeit bei, dasz er die frage aufwirft, ob man wohlthue kinder, welche sehr schwer vocabeln lernen, zum studium zu bestimmen (II 156 f.). das vocabellernen gehört ebenfalls zum synthetischen unterricht; für dasselbe gelten also die gleichen hilfen wie für die grammatik (I 421): 'vorsagen, nachsprechen, wiederholen, beispiele und symbole aller gattung.' auch über diesen punkt spricht Dissen ausführlicher (I 584) und rät erst die stammwörter eines buches der Odyssee aufzusuchen und auswendig lernen zu lassen, dann würden die abgeleiteten wörter viel besser gemerkt. dazu sagt Herbart in einer anmerkung, dasz man besonders gleich zu anfang die partikeln und pronomina lernen lassen solle, weil sie vorzugsweise das auffinden der construction erleichterten. eine weitere anmerkung Herbarts zu dieser frage rät die gute laune der kinder zu schonen (I 584 anm. 3): 'an vocabeln und grammatik haftet in dieser hinsicht so manche versündigung gegen die jugend — gleichwohl ist beides beim sprachunterricht so unentbehrlich, dasz der lehrer das einfache mittel, mit aller geduld recht oft das nemliche vorzusagen, gewis nicht verschmähen darf. besonders im anfange; späterhin ist einige strenge im abfragen der vocabeln wohl angebracht.' über das vocabellernen in der Odyssee handelt auch noch eine stelle des umrisses § 283 (II 638). 'die ersten anfänge in der Odyssee sind auf wenig verse in der stunde zu beschränken (mit Carl v. Steiger las Herbart nur drei verse in der ersten stunde[40]), und in den ersten monaten ist kein strenges memorieren der vocabeln zu fordern. dagegen wird späterhin gerade das vocabellernen die notwendigste, vom schüler streng zu fordernde nebenarbeit. ein beträchtlicher teil des sprachschatzes wird dadurch gewonnen; hierdurch erhalten die sprach-

---

[39] die zweite, für uns nicht in betracht kommende beilage ist die schrift von Kohlrausch 'über den gebrauch des alten testaments für den jugendunterricht'.

[40] demnach musz auch diese art der lectüre im anfange mehr plage bereitet, als interesse geweckt haben. man denke sich nur eine ganze stunde auf die drei ersten Odysseeverse verwendet!

formen den gegenstand, auf den sie sich beziehen und durch den sie wichtig werden. der lehrer musz sehr genau zu treffen wissen, wann es zeit sei zu eilen, wann dagegen wieder anzuhalten; denn jeder fühlbare zuwachs an fertigkeit pflegt die schüler zu einiger nachlässigkeit zu verleiten, die sogleich musz aufgehoben werden.'

Mit einer grammatischen vorbereitung also, wie sie in den zahlreich angeführten stellen näher beschrieben worden ist, soll man an die lectüre der Odyssee herantreten und an derselben das gewonnene befestigen und erweitern.

Welche ergebnisse Herbart selbst in dem privatunterricht erzielt hat, den er den Steigerschen söhnen erteilte, das künden uns vor allem die an hrn. v. Steiger gerichteten referate an. nach ungefähr fünf monaten — denn der erste uns erhaltene bericht ist vom 4 november 1797 datiert — hatte er mit Carl und Rudolf die 444 verse des ersten buches und 300 vom zweiten gelesen (I 12). etwas später entzog er dem Homer die tägliche stunde, weil er zu viel zeit raube, und verlegte die stunden auf den nachmittag (I 32); dann nach ungefähr $^3/_4$ jahren kann er von Rudi raschen fortgang der Homerlectüre vermelden (I 39). nach einem jahre waren 15 bücher gelesen (I 53). schlieszlich hatte Carl, der intelligenteste von den drei brüdern, es zu der fertigkeit gebracht, durch 145 verse in $^3/_4$ stunden zu 'fliegen' (I 62). so konnte Herbart denn, auf seine erfahrung gestützt, mit gutem rechte behaupten, dasz die lesung der Odyssee $1^1/_2$ jahre dauere (I 346). im umrisz § 283 (II 638) bemiszt er den zeitraum auf ungefähr 2 jahre. 'will man die ganze Odyssee lesen[41], welches mit guten schülern füglich geschehen kann, weil die fertigkeit gegen das ende sehr schnell zunimmt, so musz die zeit doch nicht viel über 2 jahre ausgedehnt werden; sonst entsteht teils ermüdung, teils anderweitige versäumnis.' übrigens darf man gewis annehmen, dasz Herbart auch hier die längere stelle des achten buches (von v. 266—369) von der lectüre ausgeschlossen wissen will. in der allgemeinen pädagogik (I 430) wird es verlangt ('über einzelne ausdrücke schlüpft man leisen fuszes hinweg').

Alle diese angaben Herbarts aber beziehen sich, wie er selbst hervorhebt, nur auf den privatunterricht (I 346 f.). 'was auf schulen gethan werden könne, darüber entscheide ich nichts; nur wäre ich im fall, dann würde ich mit gutem mut mich versuchen; und mit der festen überzeugung, bei fehlendem erfolg werde das übel nie gröszer sein, als beim gewöhnlichen treiben lateinischer grammatik und römischer schriftsteller.' über die Homerlectüre in öffentlichen schulen läszt sich Herbart im umrisz § 283 (II 638) folgendermaszen aus: 'auf schulen wird man wohl thun die ersten vier gesänge einer classe zuzuteilen, um alsdann in der nächstfolgenden classe beim fünften gesange anzufangen. wie viel gesänge jede classe durch-

[41] diese forderung stellt Herbart ausdrücklich in der allgemeinen pädagogik (I 430).

arbeiten könne, bedarf keiner genauen bestimmung, da man das fehlende durch die Vossische übersetzung zu ergänzen im stande ist. der grund jener abteilung wird sogleich einleuchten, wenn man die Odyssee genauer ansieht. einige gesänge können geübtere schüler späterhin für sich lesen; so jedoch, dasz sie proben davon abzulegen haben.'[42] eine bemerkung der ersten ausgabe, des inhalts, dasz es nicht nötig sei, das ganze werk durchzuarbeiten, da sich verschiedene arten der abkürzung von selbst darböten, ist in der zweiten gestrichen worden; also wünschte Herbart auch für die schulen das lesen der ganzen Odyssee.

Die lectüre soll möglichst bald in gang kommen, auch darum will Herbart nicht, dasz man 'die seltenern eigenheiten der Homerischen sprache' gleich zu anfang 'weitläuftig' erkläre (II 638). da die construction bei Homer äuszerst einfach und leicht ist (I 429), und er überhaupt knaben nicht so viel mühe machen kann (I 79), so ist auch ein schnelles vorwärtskommen möglich.

Was endlich die stundenzahl betrifft, welche Herbart für diesen betrieb der Homerlectüre beanspruchen zu müssen glaubt, so hält er an einer stunde täglich fest (I 81). 'nach den erfahrungen, die ich vor einigen jahren bei dem versuche einer frühen lectüre des Homer gemacht habe, wird dazu ungefähr täglich eine stunde erfordert.' diese stunden dürfen höchstens dann auf vier stunden beschränkt werden, wenn die zwei übrigen einer verwandten nebenbeschäftigung, etwa der ältesten griechischen geschichte, gewidmet würden; 'doch müste eine solche beschränkung nicht lange dauern oder nicht genau genommen werden'. im umrisz (II 638) heiszt es: 'die Odyssee erfordert täglich eine lehrstunde.'

Schlieszlich mag noch erwähnt werden, dasz Herbart davor warnt, 'den reiz des wunderbaren' im Homerischen epos durch 'die nebenwirkung arabischer märchen und ähnlicher erzählungen' abzustumpfen (II 639).

Wie ich bereits erwähnt habe, finden sich alle diese winke Herbarts in der Dissenschen schrift verwertet und teilweise ausführlicher dargestellt. auf eine genauere inhaltsangabe musz ich verzichten; es soll nur in aller kürze der gang der Dissenschen darlegung geschildert werden.

Zuerst behandelt Dissen die grammatischen vorbereitungen, spricht von den variationen, mit denen zu beginnen sei, sodann auch von den syntaktischen übungen. bei den historischen vorbereitungen soll zunächst etwas geographie knapp und vor allem anschaulich geboten werden. dann erzähle man die anfänge des griechischen volkslebens bis zum Argonautenzuge und dem trojanischen kriege, und führe in die götterwelt ein. auch mit der aus-

[42] dieser empfehlung der privatlectüre widerspricht nicht II 573. letztere stelle bezieht sich ganz allgemein auf solche privatlectüre, die nicht in so engem zusammenhange mit der schullectüre steht, wie die Odyssee.

drucksweise der alten im umgange sollen die knaben bekannt gemacht werden. diese vorbereitungen sollen 3—4 wochen dauern. dann beginnt die lectüre mit vorübersetzen seitens des lehrers, genauer sacherklärung, analytischen und synthetischen grammatischen übungen. die hauptsache ist aber die bildung der teilnahme am menschen durch die Odyssee und zwar der teilnahme an den einzelnen (erforschung der charaktere, bildung des geschmackes) und an der gesellschaft (königtum). zum schlusse spricht Dissen noch über die sich an Homer anschlieszenden griechischen und lateinischen schriftsteller.[43]

Wir wenden uns nunmehr zu Herbarts beurteilung der Ilias als hilfsmittel des erziehenden unterrichts.

Die Ilias tritt bei ihm wesentlich hinter der Odyssee zurück. jedoch widerspricht er sich auch in diesem punkte, indem er in der praxis aufgenommen hat, was er in der theorie verwarf, bis späterhin der Ilias ein ganz bestimmter platz in dem lehrplan angewiesen wurde. an vielen stellen betont Herbart, dasz die Ilias sich nicht wie die Odyssee für den erziehenden unterricht eigne (I 291 anm.): 'viele gründe geben der Odyssee vor der Ilias den vorzug.' es handelt sich lediglich um die Odyssee, aber durchaus nicht um die Ilias, wenn Herbart das Homerische epos an den unterrichtsanfang stellen will (II 637). das rohe der Ilias hebt er an zwei stellen besonders hervor, nemlich I 430, wo er meint, dasz man nicht füglich die rohere Ilias lesen sollte, und in einer anmerkung zu Dissens schrift (I 582 anm. 2). Dissen redet hier davon, dasz man die knaben auch mit der art bekannt machen solle, wie man sich im altertume ausdrücke; und setzt fast schüchtern hinzu: 'es liesze sich da vielleicht einiges aus der Ilias auswählen und vorlesen.' dazu bemerkt aber Herbart: 'hierin sei man jedoch nicht freigebig; die Ilias enthält viel rohes, was die kindliche einbildungskraft nicht berühren darf; namentlich in der götterwelt. träte diese nicht in der Odyssee so sehr zurück, so müste um dieses einzigen umstandes willen der plan aufgegeben werden. die Ilias noch nach der Odyssee zu lesen, wozu sich wohl eine versuchung spüren läszt, weil nun dem knaben und dem lehrer der Homer leicht geworden ist: dies kann im allgemeinen aus pädagogischen gründen auf keine weise gerechtfertigt werden. man soll nicht in der Homerischen welt stecken bleiben, sondern fortschreiten.'

So urteilte Herbart in der theorie; er selbst aber hatte die Ilias-lectüre für Rudolf v. Steiger geplant. 'bei diesem bedarf es für den unterricht etwas, das interesse, gewicht, zusammenhang und manigfaltigkeit vereinigt, um die aufmerksamkeit zu halten und zu üben und der belehrung vielfach veränderte gestalten zu leihen; die

[43] für den beginn mit der Odyssee tritt unter andern auch Kern ein (grundrisz s. 279). dagegen hat sich z. b. Eckstein mit vielen gründen erklärt (griech. u. lat. unterr. s. 372).

schwierigkeiten dürfen nicht zu grosz und zu neu, der gegenstand darf unsern bisherigen und künftigen arbeiten nicht fremd sein. schon diese rücksichten erinnern an die Iliade' (I 59 f.). und thatsächlich las sie Rudolf auch (I 70).

Dasz man im spätern verlaufe des griechischen unterrichts zur Ilias gelangen solle, diese forderung stellt Herbart erst im umrisz auf § 283 f. (II 638 f.). 'man kehrt ohnehin später zum Homer (zur Ilias) zurück.' dem jünglingsalter ist eine rückkehr zum Homer (zur Ilias) ebenso wenig zu erlassen (schon der mythologie wegen), als die rückkehr zur alten geschichte in pragmatischer hinsicht. dem entsprach auch der brauch im Königsberger pädagogium, wo dem von Willmann (II 5) wiedergegebenen berichte zufolge die Ilias vor Platos republik und Ciceros de officiis gelesen wurde.

Selbstverständlich darf aber bei Homer nicht stehen geblieben werden. unter der Odyssee darf nur der 'anfangspunkt eines weiter fortzusetzenden geschäfts verstanden werden', sagt Herbart in der vorrede zu Dissen (I 577). 'alles werden wir dem Homer nicht anvertrauen', heiszt es in der allgemeinen pädagogik I 428 (vgl. auch I 582 anm.).

Denjenigen griechischen schriftsteller nun, der sich am geeignetsten an Homer anschlieszt, findet Herbart in Herodot. auch sein werk ist für den unterricht mit knaben ungemein wertvoll; denn auch er zeigt entfernte menschen deutlich in ihrer lebensart und gesinnung, wie Homer (I 54). auszerdem wird diese lectüre durch den vorausgegangenen Homer augenscheinlich erleichtert (II 639). Dissen läszt ebenso den Herodot auf Homer folgen und hebt als besondern fortschritt, der durch die Herodotlectüre gemacht werde, hervor, dasz die knaben durch sie die geschichte von nationen, nicht nur von einzelnen personen kennen lernen (I 590 f.). einen eingehenden plan für das lesen des Herodot hat, wie bereits erwähnt, Fr. Thiersch entworfen: 'bemerkungen über die lectüre des Herodot nach der des Homer' (bei Willmann I 592—598). er legt auch eingehender dar, worin der vorteil bestehe den Herodot sofort an die Odyssee anzuschlieszen (I 593). da sich aber bei Herodot die sprache, die schaubühne, die völker und die teilnahme verwandelt zeigt, so ist eine darauf bezügliche vierfache vorbereitung nötig (s. 594). am ausführlichsten wird der grammatisch-syntaktische teil behandelt. die geographische vorbereitung soll namentlich auf die colonien rücksicht nehmen, und endlich soll das leben der Griechen und barbaren, auch die veränderte religiöse anschauung besprochen werden. in einer schluszanmerkung zu dieser kurzen schrift sagt Herbart, dasz man ohne zweifel ein 'näheres eintreten auf den inhalt des werkes von Herodot vermisse, eine pädagogische charakteristik' desselben. ganz in kürze weist er selbst darauf hin, dasz durch dasselbe vorzüglich das empirische interesse und die teilnahme mit ihren unterarten angeregt werde. ferner erleichtere es die menge der episoden 'den unterrichtsplan nach den individuen zu modificieren' (natürlich

ist auch hier nur vom privatunterricht die rede). der lehrer soll nach fähigkeiten und neigungen des zöglings — selbstverständlich vor beginn des unterrichts und auf grund genügender kenntnis des gesamtinhalts — bestimmen, was gelesen werden soll. Herbart gibt nun selbst einige auslassungen an und schlieszt mit den worten: 'man kann auch füglich ganz von vorn anfangen, nur aber mit vorsichtiger berührung und übergehung solcher gegenstände, welche die phantasie nicht reizen dürfen. aus dem zweiten buche und dem anfange des dritten ist wohl am besten in mündlicher erzählung das interessanteste mitzuteilen.' übrigens erklärt Herbart in seiner vorbemerkung (I 592), dasz, wenn erst die erfahrung gesprochen hat, ohne zweifel manches näher modificiert werden müsse. während er sich bezüglich der Homerlectüre auf eigne und fremde erfahrung stützen könne, so habe er in hinsicht der hier verhandelten gegenstände (das geht vor allem auf die vorschläge von Kohlrausch) nur insoweit ein zuversichtliches urteil, 'dasz man versuchen müsse, und zwar so lange und mit so vielen abänderungen versuchen, bis der erfolg den gründen entspricht, aus denen die notwendigkeit des versuchens klar wurde.'

Schlieszlich sollen noch zwei aussprüche berücksichtigt werden, in welchen Herbart dem geschichtslehrer winke hinsichtlich der verwertung des Herodotischen werkes erteilt. II 614: 'man übe sich an erzählungen des Herodot. man musz sie ganz eigentlich memorieren, in möglichst treuer, nur flieszender übersetzung. die wirkung auf kinder ist überraschend.' II 617 rät er, die persische geschichte 'ungefähr in dem zusammenhange, wie sie bei Herodot erscheint, zu erzählen'.

Die reihenfolge der griechischen schriftsteller, welche sich an Herodot anschlieszen sollen, wird nun von Herbart nicht mehr so genau vorgezeichnet. er gibt mehrfach auswahlen der zu lesenden classiker; sie sollen hier ihre stelle finden.

Zunächst erfahren wir aus den Steigerberichten und aus briefen, dasz Herbarts zögling Carl noch Plutarch, Xenophon (I 64), Plato (I 65. 70) und Sophokles (I 61) gelesen hat.[44] dasz die lectüre eines Sophocles und Plato nach dem Homer von groszem vorteil für den erziehenden unterricht, für die ausbildung der 'praktischen sittlichen ideen' ist, liest man aus einer stelle der allgemeinen pädagogik (I 521) heraus. Herbart weist da im besondern auf die verschiedene charakterisierung des Odysseus im Philoctet des Sophocles und in der Odyssee hin.[45] die obige reihe wird erweitert — für den griechischen, nicht für den religionsunterricht — durch das neue testament im vierten Steigerbericht (I 55). wunderbar mutet

---

[44] dieselben autoren finden wir auch I 43. II 48 anm. II 156 genannt.

[45] in der schrift 'zur lehre von der freiheit des menschlichen willens' — Willmann gibt die stelle hier (I 522 anm. 127) wieder — führt Herbart eingehend aus, in wie hohem masze bei Sophocles 'das poetische zugleich moralisch ist'.

uns dieser rest aus der humanisten- und pietistenzeit bei einem Herbart an. machte er damit vielleicht den forderungen seiner zeit ein zugeständnis? denn diese hielt noch immer an der lectüre des neuen testamentes im griechischen unterricht fest. wollte doch selbst Fr. Aug. Wolf, dasz es an den anfang desselben gestellt werde; später setzte er es in die oberste classe aus theologischen rücksichten.[46] an derselben Herbartstelle werden noch 'einige stücke der tragiker' genannt, also wird auch Euripides mit in den kreis gezogen. am eingehendsten läszt sich Herbart über die reihe der zu lesenden schriftsteller in der allgemeinen pädagogik (I 429) aus; er bestimmt dieselbe folgendermaszen: Homer, Herodot, Thucydides, Xenophon, Plutarch, Sophocles, Euripides, Plato; und zwar sollen von Homer die Odyssee, von Xenophon die historischen schriften, von Sophocles ziemlich früh der Philoctet, von Plato noch im spätern knabenalter ein paar leichte dialoge und dann die republik gelesen werden (s. 430).

Thucydides wird nur dieses eine mal erwähnt. dasz er für Herbarts plan nicht sehr geeignet erschien, dürfen wir vielleicht aus folgender bemerkung Dissens schlieszen (I 591): 'ausgelassen ist in diesem plane Thucydides, welcher wegen seines blosz politischen raisonnements dem frühern alter nicht zusagt; es müste denn sein, dasz jemand einzelnes herausheben wollte, wie die beschreibung von dem wachstum Athens, die erzählung von Themistocles usw.'

Von Plutarch las Carl v. Steiger den Romulus und den Theseus (I 65).

Etwas öfter äuszert sich Herbart über Xenophon. gegen die Cyropaedie war er sehr eingenommen und brach deshalb die lectüre derselben mit Ludwig v. Steiger bald ab. 'es ist mehr raisonnement, als erzählung' — lautet sein urteil (I 13 f.) — 'er (Ludwig) fand das langweilig und ich unnütz; denn der geist jenes buches ist ihm viel zu fremd, und die grundsätze dünken mich im ganzen nicht einmal empfehlenswert.' Willmann weist in seiner anmerkung (I 14 anm. 6) auf einen brief Herbarts an Carl v. Steiger hin, welcher in den Herbartschen reliquien von T. Ziller s. 107—118 abgedruckt ist. Herbart kritisiert darin eingehend die charakteristik des Cyrus durch Xenophon (anab. I 9), anläszlich eines aufsatzes, den Carl v. Steiger über dieses charakterbild geschrieben hatte. in scharfen worten faszt er (s. 116) seine kritik zusammen, indem er Xenophon 'schiefheit des sittlichen urteils' vorwirft und seinen schüler Carl auf die gefahr hinweist, welche in diesem 'feinen gift für sein herz' liege.

Noch schlimmer ergeht es den memorabilien, vor deren lectüre geradezu gewarnt wird (allg. päd. I 430): man solle nicht 'die wahrhaft unmoralischen memorabilien lesen, die ihren credit der

[46] vgl. Eckstein griech. u. lat. unterr. s. 419. über das neue testament im unterricht spricht er 414 ff.

glückseligkeitslehre verdanken.' dagegen empfiehlt er die anabasis, 'eine musterhafte erzählung', sehr warm (I 14).

Der hauptstamm aber für die griechische lectüre bleiben: Homer, Herodot, Plato (umrisz § 284. II 639). 'was man voranschicken, zwischen einschieben, nachfolgen lasse, können die umstände bestimmen. Xenophon, Euripides, Sophocles — werden wohl immer einen platz neben jenen behalten.' als wünschenswerter zielpunkt für die Platolectüre werden an demselben orte besonders buch I, II, IV, VIII der republik genannt, und zwar für die prima; in der secunda sollen Kriton und apologie gelesen werden (II 133). über Plato als schulschriftsteller spricht Herbart zu wiederholten malen.

Sein geliebter Carl las den Kriton und Phaedon (I 65); bei letzterem gäbe es besonders viel zu denken. — Die bedeutung der Platolectüre für die philosophische bildung der gymnasiasten hebt Herbart besonders in seiner schrift 'über den unterricht in der philosophie auf gymnasien' (1821) hervor. er verlangt da für den primaner eine anhaltende beschäftigung mit den philosophischen schriften des Cicero und den leichteren des Plato, nebst ausführlicher erläuterung nicht blosz der sprache, sondern der sache (II 128). dasz nach Plato neben Cicero auch Epictet gelesen werden solle, verlangt Herbart nur in der all. päd. (I 521). die ethik soll der lehrer aus Cicero und Plato schöpfen, oder vielmehr 'die schüler selbst anleiten, sie darin aufzusuchen; und es wird sehr leicht gehen, wenn die köpfe geweckt sind, und wenn der lehrer begreift, dasz hier noch viel mehr zu thun ist als blosz die worte zu erklären' (II 133).

Am meisten betont Herbart jedoch die bedeutung der Platolectüre für die entwicklung der religiösen ansichten des schülers. dasz die christlichen lehren durch Platonische dialoge verstärkt werden können, diese ansicht spricht Herbart im umrisz § 233 (II 612) aus: 'für den gelehrten unterricht, wenn er im griechischen früh genug anfieng, ist es möglich, den eindruck der christlichen lehre durch diejenigen Platonischen dialoge zu verstärken, welche sich auf den tod des Socrates beziehen, namentlich durch den Krito und die apologie. doch müssen diese eindrücke als die schwächeren noch vorangehen, bevor die einweihung in die christliche gemeinschaft ihre ganze gewalt fühlen läszt.' in der allg. päd. (I 443) heiszt es, man solle unsere positive religion mit der, in welcher Plato die griechische jugend auferzogen wünschte, vergleichen. 'man zeichne dem knaben die epoche des Socrates aus, wo das schicksal (reelle vorbestimmtheit ohne causalität und wille) von der damals neuen idee der vorsehung anfieng verdrängt zu werden.' — Gerade dazu leiste Plato treffliche hilfe 'die religion der alten als das zu zeigen, was sie ist, nemlich als die schattenseite des altertums' (I 582 anm. 1). — Auf den begriff der vorsehung bei Plato weist auch eine stelle aus den vorlesungen über pädagogik (bei Willmann I 549 f.) hin.

'bei jedem denker des altertums fühlt und bemerkt man ein streben nach einer vorsehung. das schicksal wird von ihnen verdammt. möchten unsere neuern dichter doch griechische phantasie haben und nicht länger glauben den begriff des schicksals nachahmen zu müssen, welcher ganz ungereimt ist. Plato hat es nur nicht ausgeführt, was er angefangen; aber er hat mit mehr glanz und kunst den begriff der vorsehung bearbeitet, als die neuern! Plato war gewis ebenso groszer dichter als philosoph, aber in der zeit, da sein philosophischer ideenkreis sich ausgebildet hatte, hielt er es unter seiner würde zu dichten.' zu jenen denkern gehören auch Homer und die tragiker, deren studium sehr zu raten ist, 'da sie nicht schaden, wohl aber uns bilden können, weil wir früher schon in einer reinen religion unterrichtet sind und uns die mythologie in einem ganz andern lichte erscheint' (s. 549). letzteres ist freilich die ganz unerläszliche, von Herbart stark hervorgehobene voraussetzung. in jener eben angeführten anmerkung zu Dissen (I 582 anm. 1) sagt Herbart: 'es ist eine der ersten und wesentlichsten voraussetzungen dieses ganzen planes (mit der Odyssee den altsprachlichen unterricht zu beginnen), dasz die ersten regungen religiöser gefühle, die einfachsten begriffe von gott, als dem vater der menschen, schon um ein paar jahre früher bei dem kinde mit sorgfalt und erfolg seien hervorgerufen worden; dasz man sie auch fortdauernd pflege; dasz man die einbildungen der kinder, welche zuweilen die fabel hier einzumischen im begriff sind, ohne schonung mit der bemerkung störe, es sei n u r fabel.' vgl. noch II 83: 'neben der Odyssee und schon vorher sind die bekannten religiösen lehren und übungen, deren sich jede gute erziehung zu bedienen pflegt, durchaus notwendig', und umrisz § 237: 'die erhöhung und reinigung von unwürdigen zusätzen musz aber schon geschehen und fest eingeprägt sein, bevor mythische vorstellungen des altertums bekannt werden; alsdann wirken diese richtig durch den contrast des offenbar fabelhaften und rohen gegen das würdige und erhabene.'

Zum schlusse will ich noch diejenigen bemerkungen Herbarts zusammenstellen, in welchen er das verhältnis des reifen mannes zu den griechischen classikern kennzeichnet. es würde eine entschieden falsche auffassung sein, wenn man in diesen urteilen Herbarts eine herabsetzung der alten sehen wollte. unzweifelhaft ist doch die vorstellungswelt, in welcher wir leben, eine viel reichere und gereiftere, als die der alten es war; und so hatte Herbart gewis ein recht in diesem sinne von einem h e r a b s t e i g e n des mannesalters zu den alten zu reden. I 77: 'wer als mann den Homer liest, den wird ein häufiges lächeln anwandeln, wie wenn er der geschäftigkeit eines rüstigen knaben zusähe. in das nemliche lächeln lösen sich häufig die anstrengungen des denkers auf, der den Plato liest und freilich hier so wenig wie bei Xenophon diejenige belehrung findet, die für unser zeitalter eine reife, männliche genannt werden könnte. es ist daher ein herabsteigen, nicht ein emporklimmen, wenn man in spä-

tern jahren die Griechen liest, obgleich auch dieses sein groszes interesse hat, wie wenn der bejahrtere mann sich in die kreise liebenswürdiger jünglinge mischt, um hier seine verlorene lebhaftigkeit einmal wieder zu sehen und zum stoff seiner betrachtungen zu machen.' — Herbart verlangt von den gereiften männern so viel selbstgefühl zu merken, dasz hier (d. h. in den werken der ältern griechischen schriftsteller) sich zwar wohl eine jugend darstellt, wie wir sie hätten durchleben sollen, aber keineswegs ein mannesalter, in das wir jetzt noch zurückkehren dürften' (I 426). im gefühl, dasz wir mehr leisten können und sollen als die alten, sollen wir sie hinter uns finden (I 471 anm.). die herangewachsenen können nicht mehr in der Homerischen welt aufgehen, wie die knaben. die art der erzählung ist ihnen, wenn sie sich noch nicht auf eine frühere stufe zurück zu versetzen wissen, 'zu breit und zu kindlich' (II 540). 'fürs spätere alter ist Homer blosz ein alter dichter'; diese stelle (II 83 anm.) kann nichts anderes bedeuten, als was die noch folgenden bemerkungen sagen, dasz die beurteilung der Homerischen gedichte im reiferen alter eben eine andere wird, dasz wir dann erst die poetischen seiten zu würdigen im stande sind, Homer aber nicht mehr auf die bildung unserer vorstellungskreise einen einflusz haben kann. die Odyssee ist 'ein classisches gedicht', und wird 'als solches von kindern keineswegs vollständig aufgefaszt', sondern will 'eben in dieser rücksicht in spätern jahren noch einmal mit ganz andern augen gelesen sein' (II 82). 'Plato der ideenlehrer und Homer der dichter bleiben dem reiferen alter' (I 430).

'Künftig bei guter musze werden wir die feinheiten der sprache und durch sie die kunst der dichtung zu erreichen suchen' (s. 429). 'die republik Platos ist dem erwachenden interesse für die gröszere gesellschaft ganz angemessen, in den jahren, wo sich junge männer der staatskunst ernstlich widmen, genügt sie ebenso wenig, als Homer einem jünglinge, der gerade jetzt alles kindliche hinter sich wirft' (I 430). 'Homer und Plato taugen am allerwenigsten für junge leute, die gerade eben sich über sie erhoben haben, ohne gleichwohl schon fähig zu sein, sie als den gegenstand ihres nachdenkens zu benützen. der jüngling beschäftigt sich am wenigsten gern mit dem knaben, dem er nur eben entwachsen ist, und es würde ihm schädlich sein, wenn man ihn dazu zwingen wollte' (I 78). daher müssen die werke des Homer, der griechischen historiker und philosophen 'durchaus von knaben oder von männern, die ihres irrtums sich bewust, gern zur quelle zurückkehren, nicht aber von verwöhnten jünglingen gelesen werden' (I 42 f.).[47]

Ich hoffe in dem vorhergehenden ein ausreichendes bild von der gestaltung des griechischen unterrichts im sinne Herbarts ge-

[47] dieser irrtum besteht aber in dem glauben unseres zeitalters, 'im vertrauen auf die vollkommenheit der zeichen, buchstaben statt sachen nach gelernten regeln zu combinieren'. diese kunst ist den alten noch unbekannt; 'sie erfinden erst ihre sprache'.

geben zu haben, und glaube daher, mich zum zweiten abschnitte dieses teiles meiner arbeit wenden zu dürfen, in welchem darzulegen ist, wie der unterricht im lateinischen nach Herbarts pädagogischen theorien betrieben werden soll.

Dasz die erörterungen des groszen pädagogen über diesen unterrichtsgegenstand an zahl wesentlich geringer und bei weitem nicht so eingehend sind, wie seine äuszerungen über den griechischen unterricht, wird uns nicht wunder nehmen; enthielten doch bereits die letzteren so viele, bisweilen freilich unausgesprochene urteile über den betrieb des lateinischen. vor allen dingen brauchen wir uns hier nicht mehr mit der frage zu beschäftigen, warum das latein von Herbart dem griechischen nachgestellt wird.

Wenn Herbart dem lateinischen auch nur die zweite stelle im erziehenden unterricht anweist, so rechnet er dabei immer noch mit dem 'herkömmlichen rechte' desselben, welches er zu verschiedenen malen eben doch anerkennt. in dem unterrichte, welchen er den Steigerschen söhnen erteilte, sollen dem lateinischen, damit ihm sein 'herkömmliches recht bleibe', die bessern morgenstunden und die zeit zugeteilt werden, wo die kleinen zu repetieren und zu übersetzen pflegen (I 32). latein ist nun einmal die recipierte gelehrte sprache (I 291. 576) und es musz eben gelernt werden (II 470) aus jenen auszerpädagogischen gründen, welche wir oben kennen gelernt haben, und die auch Dissen im sinne hat, wenn er sagt, dasz man das latein aus 'andern gründen' nicht vernachlässigen dürfe (I 590).

Was nun die erlernung der sprache selbst betrifft, so erklärt sie Herbart für weit weniger schwierig als die des griechischen (I 79), woraus er folgert, dasz mit dem letztern eher begonnen werden müsse. zudem wird das lateinische durch das vorhergegangene griechisch erleichtert (I 80). trotzdem aber fordert Herbart oft und mit nachdruck, dasz man nicht spät mit dem lateinischen unterricht anfangen dürfe, und dasz auch hier ein langsames fortschreiten nötig sei.

'Aus dem fremdartigen des lateins für Deutsche darf man nicht schlieszen, dasz es spät anzufangen, sondern dasz es in der frühern knabenzeit nur langsam fortzusetzen sei. — — einzelne lateinische wörter faszt schon der kleine knabe leicht; zu ganz kurzen sätzen, die aus zwei bis drei wörtern bestehen, kann man bald fortschreiten; aber diese mögen immerhin für eine weile wieder vergessen werden. was man vergessen lernt, ist darum noch nicht verloren. — — mit den versuchen die kinder hinsichtlich der syntax im lateinischen schneller zu fördern, als es im deutschen geschehen kann, wird zeit verloren, und die lust auf eine harte probe gesetzt' (II 557). das gymnasium soll mit der römischen sprache nicht viel später anfangen, als mit der griechischen (II 109). 'die Odyssee schlieszt einen frühen anfang im lateinischen nicht aus; nur kann das latein nicht so rasch, wie die gewohnheit es mit sich bringt, daneben fort-

geben' (II 638). ausdrücklich betont Herbart, dasz das lateinische unter dem griechischen nicht leiden dürfe (I 583 anm. 1): 'man soll auch nicht zu lange säumen das lateinische anzufangen, welches unter dem griechischen nicht leiden darf, sondern wenn man alles recht macht, dadurch begünstigt wird.'

Herbart denkt sich die einrichtung des lateinischen unterrichts nun so, dasz in den untern classen ein 'kleiner grammatikalischer anfang' darin gemacht werden und 'allenfalls dann und wann ein paar stunden angewendet werden könnten, damit das schon gelernte nicht wieder in vergessenheit gerate' (I 80). und zwar könnten von den sechs stunden für die naturkenntnisse, welche neben den sechs Homerstunden herlaufen, anfangs 'eine oder ein paar einer fortgesetzten übung in den ersten gründen der lateinischen sprache abgegeben werden' (I 81). im umrisz § 278 (II 636) bezeichnet Herbart vier stunden latein wöchentlich als unschädlich für den sonst muntern kleinen knaben, wofern nur daneben die übrigen beschäftigungen pädagogisch richtig geordnet sind.' die gleiche ansicht finden wir auch bei Dissen wieder, der (I 590) voraussetzt, 'dasz der lehrer die lateinische sprache angefangen habe während dem lesen des Homer; dasz er die knaben nicht blosz geübt habe in den paradigmen, sondern auch im übersetzen einzelner sätze und einiger auserwählter erzählungen aus lesebüchern, und endlich auch, dasz exercitia bereits seien verfertigt worden'. doch regt sich in ihm wieder das Herbartische gewissen und läszt ihn hinzufügen: 'dies alles wird zwar der erziehung als solcher nichts helfen; aber da Homer den vordergrund füllt, so wird es auch weniger schaden.'

Das strenge systematische lehren und auswendiglernen der lateinischen syntax mit gewählten kurzen beispielen setzt Herbart als eine hauptarbeit in die zeit nach der Caesarlectüre (II 639). nach dem schon öfter benutzten bericht über den im Königsberger pädagogium üblichen lehrgang (II 5) wurde denn auch die lateinische syntax gewöhnlich von 13 jährigen zöglingen $^1/_2$ bis $^3/_4$ jahre genau und mit beispielen auswendig gelernt; später folgte noch eine comparative syntax der griechischen und lateinischen sprache.

Eine eingehende schilderung der psychologischen vorgänge im zögling während des lateinischen unterrichtsganges auf grund seiner die seelenvermögen ausschlieszenden theorie bietet Herbart in der kurzen encyclopädie II 462 f.; er beschreibt an dieser stelle, welche formen von vorstellungsverbindungen sich allmählich bilden müssen, ehe man zu einer fertigkeit im gebrauch der lateinischen sprache gelangen kann. ich musz auch hier auf Herbarts worte selbst verweisen.

Welchen nutzen der lateinische unterricht für die erlernung der neuen fremden sprachen bietet, darüber äuszert sich Herbart des öfteren. 'die lateinische sprache besitzt den vorzug — so sagt er im umrisz § 103 (II 557) — dasz sie auch schon nach mäszigen fortschritten den nötigsten unter den neuern fremden sprachen

den boden bereitet.' mit dem topfe vergleicht er in der kurzen encyclopädie II 464 das latein, mit den scherben das französische. 'will man zuerst die scherben oder den topf? die meisten wählen den topf.' so wird bereits die entschiedene forderung ausgesprochen, dasz die neuern sprachen den alten zu folgen haben. II 557: 'dasz man umgekehrt das latein ans französische knüpfe, wird schwerlich ein sprachkenner billigen, da gallicismen der latinität nicht wenig gefährlich sind; anderer gründe nicht zu gedenken.' II 636: 'neuere sprachen voranschicken, hiesze das hinterste nach vorn kehren.'

Wir wenden uns nun zu den anforderungen, welche Herbart an die lectüre lateinischer autoren stellt. vor allen dingen verlangt er, dasz dieselben ihren platz erst in secunda und prima haben sollen. I 80: 'in den beiden obersten classen, besonders in prima würden die römischen schriftsteller und die universal- sowohl als staatengeschichte nebst den neuen sprachen recht eigentlich ihre stelle finden und alsdann hoffentlich mit beträchtlich vermehrtem interesse getrieben werden.' eine nähere begründung hierfür gibt das 'gutachten zur abhilfe' (II 155): diejenige feine aufmerksamkeit beim lesen der römischen autoren, woraus das gefühl und die übung echter latinität entspringt, ist so individuell, wie ein feines musikalisches ohr; nur die kleinere zahl der schüler ist dafür aufgelegt — und was die hauptsache ist, erst die spätern schuljahre gestatten die hoffnung die erwachende kraft des jünglings dahin zu lenken.' — 'Die groszen, trefflichen römischen autoren gehören alle dem spätern alter.' — 'Die Römer müssen sich aber, sobald sie vorbereitet sind, an die Griechen anschlieszen', heiszt es im der allg. päd. (I 429). Herbart selbst hat sie bei dem unterricht der Steigerschen söhne vorerst zurückgestellt (I 43). 'mit den politisierenden und künstlich beredten römischen historikern und philosophen weisz ich noch nichts anzufangen; nach jahren aber werden sie gerade ihren platz finden.'

Wie für die griechischen autoren, so gibt Herbart auch für die römischen einen hauptstamm an im umrisz § 284 (II 639); Caesar, Cicero bilden ihn. daneben werden Livius und Horaz wohl immer einen platz behalten. — Im vierten Steigerberichte nennt er nur Livius, Cicero, Tacitus.

Es sei mir nun erlaubt, auf die einzelnen schriftsteller einzugehen, und die urteile Herbarts über sie zusammenzustellen.

Der Eutrop begegnet uns zuerst in dem ersten Steigerbericht (I 12). wir ersehen aus diesem, dasz Carl und Rudolf den Eutrop neben der Odyssee gelesen haben und nach etwa fünf monaten bis zum ende des dritten buches gelangt waren. aber seine herlichkeit sollte nicht lange währen; schon bald liesz Herbart ihn weglegen und trieb nur noch die Odysseelectüre (I 346). im umrisz § 282 bemerkt Herbart dann noch, dasz sich, wenn man mit dem lateinischen beginnen wolle, zwar Eutrop und Cornelius Nepos darböten,

'um nach den leichtesten vorbereitungen, welche an die deutsche sprache geknüpft wurden, in gebrauch zu kommen. auch ist dieser gebrauch nicht ganz verwerflich, wofern der lehrer es übernimmt, die alte zeit erzählend zu vergegenwärtigen. allein man kennt die magerkeit der genannten schriftsteller und man findet von ihnen aus noch immer keinen bequemen weg des fortgangs' (II 637).

Mit dieser stelle ist auch das abgethan, was Herbart über den Nepos zu sagen hat, nur dasz er ihn schon früher éinmal (I 79) in bezug auf die lectüre mit knaben für schwerer erklärt, als den Homer.

Was den Eutrop anlangt, der jetzt wohl allgemein dem Nepos das feld hat räumen müssen, so stand er bei den pädagogen des vorigen jahrhunderts und des unsrigen bis in dessen sechziger jahre in hohem ansehen.[48] daher hat ihn wohl auch Herbart aufgenommen und ihm auch noch im umrisz eine allerdings sehr bedingte stellung angewiesen. im Königsberger pädagogium wurde Eutrop kurze zeit als vorbereitung auf Vergils Aeneis gelesen.

Die Aeneis ist es nemlich, welche Herbart an die spitze des lateinischen unterrichts gestellt wissen wollte; freilich hat sich diese ansicht erst später ausgebildet, denn in den Steigerberichten und andern früheren documenten suchen wir vergeblich nach ihren spuren. die erste bemerkung über sie enthält Dissens schrift (I 590) zugleich mit der begründung ihrer stellung. Vergil soll neben Herodot gelesen werden; 'zwar liegt das eigentlich auf dem wege der cultur noch weit zurück; aber das ist nun einmal so mit allem latein, und man darf es doch aus andern gründen nicht vernachlässigen. so fällt immer wieder die wahl zuerst auf Vergil, weil er uns ein epos gibt und die geschichte der Trojaner weiterführend, wieder an Homer anknüpft und das römische vorbereitet. freilich wird sorgfalt nötig sein, um die sprache verständlich zu machen; aber freunde, welche alles glücklich und leicht besiegt haben, bürgen für die möglichkeit, und die erziehung kümmert sich nicht um die weisen der schulen.' Herbart selbst stellt in seiner schluszbemerkung zu der abhandlung von Thiersch zum ersten male Vergil neben Herodot für den unterrichtsplan (I 598). im Königsberger pädagogium wurde die Aeneis aber erst nach Xenophon gelesen. — Noch einmal wird die Aeneis im umrisz § 284 (II 639) kurz berührt, wo Herbart es als wünschenswert bezeichnet, dasz aus ihr der lateinische wortschatz geschöpft werde. übrigens werde man sie schwerlich ganz lesen, 'denn sie kann bei weitem nicht so schnell gelesen werden, wie nach gewonnener fertigkeit die spätern gesänge der Odyssee.'

Von Caesar findet sich nur das bellum Gallicum erwähnt, umrisz a. a. o.: 'dieses musz aber mit einer ganz vorzüglichen sorgfalt

[48] vgl. Eckstein a. a. o. s. 197.

durchgearbeitet werden, da es derjenigen schreibart, die man einem jüngling zunächst wünschen kann, näher kommt als die der andern gebräuchlichen autoren.' s. 640 wird das auswendiglernen aus Caesar warm empfohlen.

Häufiger wird die Cicerolectüre in den pädagogischen schriften Herbarts gestreift, namentlich wegen ihrer philosophischen bedeutung. dasz sie erst nach Homer, Sophocles und Plato pädagogisch wirksam sein könne, dasz ferner Ciceros philosophische schriften neben denen des Plato eine eingehende, auch sachliche behandlung erfahren müsten, haben wir bereits oben gehört. in derselben schrift 'über den unterricht in der philosophie' usw. (II 133) gibt Herbart auch die auswahl an, die aus den philosophischen schriften Ciceros zu treffen sei; er nennt 'de finibus, die tusculanischen untersuchungen, die schrift de officiis', doch 'musz man sie nicht ganz lesen lassen, sondern die klärsten und schönsten stellen auswählen, die lücken selbst ergänzen, dem autor nachhelfen; nicht aber ihn mit scharfer kritik verfolgen. das letztere ist so leicht, dasz es ins kleinliche fällt; auch wuste Cicero ja selbst, dasz er in der philosophie nur liebhaber sei'.[49] für den unterricht in der geschichte der philosophie genügt Cicero freilich nicht (I 135).

Zunächst sollen reden von ihm gelesen werden, dann erst die philosophischen schriften (II 639). 'dasz Cicero anfangs von seiner glänzenden seite, nemlich als redner der jugend gezeigt werden müsse, bedarf kaum der erinnerung. später werden seine philosophischen schriften wichtig; nur bedürfen viele stellen einer weitern auseinandersetzung des gegenstandes.' die nähere angabe über die reden bei Dissen dürfen wir hier wohl hinzufügen; er verlangt, auszer einigen kleinen interessanten, besonders die, welche 'ein so groszes schauspiel geben als die Verrinischen'. dem lehrer erteilt Herbart hinsichtlich der Cicerolectüre noch einen gewis auch sonst beherzigenswerten rat (II 640). 'Cicero sollte vom lehrer oftmals laut vorgelesen oder vielmehr vorgetragen werden. der redner fordert die lebende stimme und ihm genügt nicht das gewöhnliche eintönige lesen der schüler.'

Den Livius las Herbart mit Ludwig v. Steiger (I 11), und zwar das 21e und 22e buch. Dissen weist (I 591) darauf hin, dasz man ihn passend an den Vergil, also auch an den Herodot anschliesze; einige zeit nach Herodot fiengen die griechischen staaten an zu sinken. 'der eindruck aber, welchen jene griechische welt im Herodot zurücklassen musz, wird dienen, den römischen kriegerstaat zu würdigen.'

Ob Tacitus sich für die lectüre mit den zöglingen eigne, darüber scheint sich Herbart nicht ganz klar geworden zu sein. man würde — so heiszt es in der allg. päd. (I 342) — das studium des

---

[49] in der anmerkung hierzu fügt Willmann eine interessante kritik Herbarts über die philosophie Ciceros bei.

Tacitus als eine pädagogische kraft zu betrachten haben; doch wäre dieser gegenstand noch in einer besondern pädagogischen monographie zu behandeln. Dissen erklärt rundweg (I 591) 'Tacitus ist nicht für dieses alter'. auch im umrisz § 284 (II 640) äuszert sich Herbart noch unentschieden, aber eher zu gunsten der Tacituslectüre. 'was den Tacitus anlangt, so wird über den schulgebrauch desselben verschieden geurteilt. gewis ist im allgemeinen, dasz solche schriftsteller, die in wenig worten viel sagen, für den erklärenden lehrer nicht blosz, sondern auch für den empfänglichen schüler vorzüglich willkommen sind. das gegenteil gilt von Cicero, man musz ihn leicht lesen, um ihn zu schätzen.'

Horaz, der für den etwas sinnlich angelegten Ludwig v. Steiger (in seinem 14n jahre) für 'viel zu gefährlich' erachtet wird (I 23), findet später doch seinen ehrenvollen platz im erziehenden unterricht. II 639: 'besonders Horaz bietet kurze denksprüche dar, deren spätere nachwirkung der erzieher durchaus nicht gering schätzen darf.'

Hingegen äuszert sich Herbart über Plautus und Terenz I 22 in sehr wegwerfendem tone. er begreift nicht, wie man mit jünglingen beide lesen kann. über den Plautus mag er kein wort verlieren; 'Terenz, so voll er von den herlichsten grundsätzen ist, macht doch allenthalben öffentliche buhlerinnen zu seinen hauptpersonen, und durch deren anblick möchte ich die schamhaftigkeit eines jünglings nicht abstumpfen.'

So viel über die lateinische lectüre.

(schlusz folgt.)

Weimar. Hans Merian-Genast.

33.

DIE LATEINISCHE TEMPUSLEHRE.

(zur erwiderung.)

Das 9e heft von 1889 dieser jahrbücher enthält unter der überschrift: 'zur behandlung des lateinischen tempusgebrauchs im gymnasium' von H. Lattmann in Göttingen eine kritik meiner aufsätze in heft 17 und 18 der 'lehrproben und lehrgänge' über 'didaktische formgebung in der altsprachlichen grammatik', auf die ich mir folgendes zu erwidern erlaube:

1. Der herr recensent citiert auf seite 422 zuerst eine stelle aus meiner arbeit, in der ich mich beklage, dasz die leistungen fast überall ausschlieszlich oder vorwiegend nach den extemporalien beurteilt werden, der schriftsteller mit seinem ideal bildenden inhalt nur nebensache sei, findet aber, dasz trotzdem meine lehrprobe doch darauf zugeschnitten sei, die schüler im extemporaleschreiben ge-

wandt zu machen, dasz ich also dem 'satan extemporale', trotzdem ich seine fehlerhafte überschätzung richtig erkannt, 'doch wieder unbewust meinen tribut bringe'. dies urteil wird lediglich in folgender weise gewonnen: dem obersatze: Waldeck will kurze regeln, die der schüler sich rasch ins gedächtnis rufen kann, fügt L. selbst aus sich den untersatz hinzu: 'dies aber ist hauptsächlich beim extemporale von bedeutung', und schlieszt dann: folglich will W. das extemporale. gegen den unter- wie gegen den schluszsatz aber musz ich entschiedene verwahrung einlegen. allerdings will ich kurze regeln, die gegebenen falls augenblicklich ins bewustsein springen, aber nicht für das extemporale, sondern für die lectüre und die exercitien, denn für diese sind dieselben genau ebenso nötig, ja für den lateinischen aufsatz noch nötiger als für das extemporale. ich will, dasz die schüler bei k e i n e r a r t v o n a r b e i t ihre zeit vertrödeln mit dem ewigen aufschlagen halbverstandener und unbehaltbarer regeln; sondern dasz sie den klar verstandenen grammatischen stoff, den sie im kopfe haben, s e l b s t d e n k e n d a n w e n d e n. wenn dann auch 'die extemporale-verehrer entzückt sind über diese vortrefflichen leisten', meine regeln nemlich, so habe ich nichts dagegen einzuwenden, im gegenteil soll es mich freuen, wenn sie die leisten brauchbar finden. ich für meine person halte das extemporale als mittel zur einübung grammatischen wissens nur sehr bedingungsweise für gut, als mittel zur feststellung des kenntnisstandes für höchst bedenklich.

2. In heft 17, seite 3 f. der 'lehrproben usw.' hatte ich die art beschrieben, wie der schüler in w i r k l i c h k e i t grammatik lernt und anwendet, nemlich durch unbewuste induction, und hatte das veranschaulicht an dem beispiel der masc. auf or und dem unterschied von ut und acc. c. inf., und dann hinzugefügt, dasz durch unzweckmäszige regeln diese unbewuste inductive thätigkeit leicht gestört und irregeleitet würde. wie ist es möglich, dies anders zu verstehen als dahin, dasz der weg, den die schüler thatsächlich gehen, der der induction, damit als der naturgemäsze und richtige bezeichnet werden soll, den also auch der unterricht einzuschlagen und rationell auszubilden hat, zumal wenn man weiter liest: 'so wird durch den umstand, dasz unsere grammatiken nicht nach psychologisch-didaktischen gesichtspunkten aufgebaut sind, d e r n a t ü r l i c h e weg a l l e r m e n s c h l i c h e n e r k e n n t n i s, d a s a b s t r a h i e r e n des a l l g e m e i n e n a u s d e m e i n z e l n e n, c o n c r e t e n v e r l a s s e n, an die stelle der denkenden auffassung, die dann selbst die einzelerscheinungen aus dem allgemeinen ableitet, tritt das mechanische auswendiglernen der zusammenhanglosen einzelheiten.' L. aber hat genau das gegenteil herausgelesen: er meint, ich 'verübele es dem primaner', wenn er so verführe, und später: 'das, was W. hier so sehr t a d e l t, das ist gerade das richtige! nur musz der unterricht dafür sorgen, dasz der schüler 'nach analogie des früher dagewesenen' nicht unbewust verfährt, sondern b e w u s t, dasz sich in ihm 'durch die vielen in seiner praxis vorgekommenen beispiele' nicht ein

dunkles, sondern ein bestimmtes gefühl für die richtige auffassung bildet.' ich habe erklärt, dasz ein schüler unmöglich die masse von regeln während des arbeitens sich vergegenwärtigen kann, dasz er sich deshalb auf sein sprachgefühl verlassen musz, und habe verlangt, dasz sein wissen 'ihm beim schreiben gleichsam in den fingerspitzen liegen soll, dasz er es ohne lange reflexion, halb unbewust wie seine muttersprache verwenden kann'. trotzdem soll ich mir nach L. das arbeiten des schülers so denken: 'er schreibt, ihm stöszt ein zweifel auf, er sagt sich eine regel her und nach diesem maszstabe entscheidet er.' das für unmöglich erklärte hält er also für das vom schüler geforderte, für dies verfahren musz er dann allerdings 'für alles und jedes eine regel im kopfe haben'. wenn man so meine grundgedanken auf den kopf stellt, dann musz man notwendig meine begriffe für vollständig confus halten, und es verdient deshalb die schonende rücksicht des recensenten dankbare anerkennung, wenn er am ende seiner kritik nur 'bedenklich' findet, 'was W. überhaupt unter klaren begriffen versteht'. diese unklarheit meiner begriffe aufzudecken und ihr die eigne klarheit gegenüberzustellen, scheint L.s hauptzweck gewesen zu sein. als besonderer beweis für die erstere wird z.b. seite 426 die in meiner lehrprobe, also in einer nachahmung des freieren gesprächstons in der classe, ganz gelegentlich erwähnte regel angeführt: 'das imp. steht still, das perf. schreitet fort'. anfangs dachte ich, die uralte regel selbst, die sich auch in neueren französischen wie lateinischen grammatiken findet, sei herrn L. unbekannt und hätte ihn vor den kopf gestoszen; aber nein, die unklarheit soll, wie offenbar aus dem folgenden hervorgeht, in der form liegen, es musz ja heiszen: im imp. steht die erzählung still usw. — In dem gebrauchten ausdruck kann, denke ich, auch ein pedantischer kritiker höchstens eine etwas gewagte kürze finden, wie sie jeder lehrer, der kein langweiliger pedant ist, sich gelegentlich in der classe erlaubt. L. aber findet darin unklarheit der begriffe! daneben aber erlaubt er sich selbst ausdrücke wie 'gemeinsame kategorie', was er doch sicher in einem schüleraufsatz dick anstreichen würde. könnte nicht ein schulmeisterlich kritisierender leser bei solchen urteilen und ausdrücken die L.sche logik bedenklich finden?

Doch zurück zur sache. ich geriet in ein freudiges erstaunen, als ich bei dem oben citierten satze L.s, der das richtige enthalten soll, mich so ganz auf gemeinsamem boden mit meinem vermeintlichen grimmen gegner fand. auch ich lasse seit länger als 25 jahren fast den gesamten grammatischen stoff die schüler selbst inducieren, nur soll diese induction überhaupt kein 'gefühl', weder ein dunkles noch ein bestimmtes, zum resultat haben — damit kann man wohl eine moderne sprache sich aneignen, aber weder lateinisch noch griechisch —, sondern ein klares begriffliches wissen, und deshalb verfahre ich dabei etwas anders als L., wie demnächst erscheinende aufsätze zeigen werden. weil ich weisz, dasz klare begriffe

nur aus klaren anschauungen hervorgehen, so benutze ich als inductionsmaterial in der regel nicht die zufällig sich darbietenden meist ziemlich complicierten sätze aus der lectüre, sondern möglichst einfache und klare, d. h. so ausgewählte und eingerichtete, dasz die geistige wahrnehmung der schüler, unbehindert durch anderweite schwierigkeiten, auf die wahrzunehmende und zu inducierende sache allein sich richten kann, und solche, die ihm diese sache in scharfer ausprägung zeigen, die von L. so verachteten satzpräparate. dies ist in dieser beziehung der einzige wesentliche unterschied zwischen meinem recensenten und mir. vom unbewusten lernen bin ich durchaus kein freund.

3. Wesentlich auf dieser verschiedenheit der standpunkte beruht dann die irrtümliche auffassung der in heft 18 gegebenen lehrprobe. L. entsetzt sich, dasz ich 'die eigentümlichkeiten der lateinischen tempora an einem zurecht gemachten deutschen stücke erläutern will, der schüler daraus den ersten eindruck, die erste anschauung empfangen soll'. wo habe ich denn davon auch nur ein wort gesagt? in der ganzen beschreibung des spazierganges ist mit keiner silbe vom lateinischen imp. oder perf. die rede, es wird auch kein satz davon ins lateinische übersetzt, sondern die anwendung der gewonnenen resultate wird immer erst in lateinischen sätzen gemacht, die den schülern bekannt sind. wovon derselbe durch das stück eine klare anschauung bekommen soll, das sind lediglich die begriffe beschreibung, resp. begleitender nebenumstand, einzelhandlung in der erzählung, urteil vom standpunkt der gegenwart. ich habe in der einleitung zu dem artikel in heft 17 nachdrücklich betont, dasz der knabe klare anschauungen nur durch seine muttersprache gewinnen kann, und auf der vergleichung mit dieser beruht die ganze methode; ich habe an einer andern stelle auseinandergesetzt, dasz man dinge, deren ähnlichkeiten und unterschiede man scharf erkennen will, neben einander halten und so betrachten musz. daraus ergibt sich wohl von selbst, dasz ich zur veranschaulichung — nicht etwa specifisch lateinischer, sondern allgemeiner sprachlicher begriffe wie die obigen nicht complicierte sätze aus Corn. oder Caes. nehmen darf, deren zusammenhang sich die schüler erst mühsam wieder ins gedächtnis rufen müssen, die dann von den zu erläuternden begriffen jedesmal nur einen bieten, also den gegensatz zur verdeutlichung unbenutzt lassen; die endlich das anzuschauende nicht einfach und klar bieten, sondern gleichsam verwickelt mit einer menge anderer vorstellungen, welche leicht das geistige auge für die wahrnehmung dessen, worauf es allein ankommt, trüben, — sondern vielmehr einfache schlichte sätze, bei denen die begriffe, um die es sich handelt, scharf hervortreten und sich gegenseitig durch den contrast beleuchten. das ganze verfahren setzt voraus, was thatsächlich an unserem gymnasium geschieht, 1) dasz schon der quintaner angehalten wird, in einfachen und klaren fällen die tempora genau zu beobachten,

Digitized by Google

namentlich gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit zu unterscheiden; 2) dasz schon der quartaner und tertianer erfährt, dasz das perf. hist. handlungen erzählt, dagegen das imp. beschreibt, damit die tausende von beispielen, die Corn. und Caes. ihnen von der sache bieten, keine 'blinden' anschauungen erzeugen, — denn das sind eigentlich gar keine — sondern wirkliche. wenn nun in III[1] die tempuslehre zur systematischen behandlung kommt, so kann es sich um 'erste anschauungen' von imp. und perf. überhaupt gar nicht mehr handeln, sondern nur um möglichste klarstellung der obigen begriffe an möglichst bezeichnenden beispielen, und diese soll das stück bieten.

Aber diese begriffe selbst sind dem recensenten ein stein des anstoszes. er will lieber dem schüler 'in jedem einzelnen falle etwa sagen: hier wird eine örtlichkeit beschrieben, oder hier werden charakterzüge geschildert, oder hier drückt das deutsche praeteritum die gemütsverfassung aus, in der gewisse handlungen entspringen, oder hier musz die handlung zweckmäszig als eine noch in der entwicklung begriffene bezeichnet werden usw.' wie viele arten des imp. sollen denn dabei schlieszlich herauskommen? auf diese art kann man dem schüler wohl ein allgemeines 'gefühl' von der bedeutung des imp. verschaffen, aber nimmermehr begriffliche klarheit, und in sachen des verstandesmäszigen erkennens halte ich doch mehr von klaren begriffen als von gefühlen. nachher findet L. denn das wesen des begriffes, der den schüler 'auch' (?) immer zu demselben ziele leitet, in der dauernden und wiederholten handlung, und dies nennt er dann eine 'gemeinsame kategorie'. wenn ich dagegen dem schüler klar machen will, dasz charaktere, gemütsverfassungen, sitten und gewohnheiten ebenso gut beschrieben werden wie örtlichkeiten, dasz also das wesen der sache in der beschreibung liegt, nicht in dem objecte derselben, so heiszt das nicht mehr eine kategorie, sondern ein 'leisten', über den die verschiedenen imp. geschlagen werden, 'eine stereotype anwendung des gleichen ausdrucks auf die manigfachsten vorstellungen'. ich kann mich aber nicht von dem gedanken losmachen, dasz diesen manigfachen vorstellungen ein gemeinsames zu grunde liegen musz. dasz nun der leisten unbrauchbar sei, wird aus verschiedenen stellen bewiesen, von denen ich die erste nachgeschlagen habe, Caes. b. gall. I 12: flumen est Arar . . id Helvetii . . transibant. nach meiner ansicht erklärt man das imp. transibant viel richtiger und treffender, wenn man sagt: es beschreibt die lage der Helv., während und infolge deren C. die im folgenden erzählten schritte thut, als wenn man sagt: der übergang dauerte noch fort. der leisten scheint mir also sehr brauchbar zu sein. wenn in dem von mir 'gemachten stücke' der satz vorkommt: 'aus dem walde liesz ein kuckuck seinen eintönigen ruf erschallen', so komme ich so wenig 'ins gedränge', zu zeigen, dasz dies fortwährende rufen des kuckucks ein zug in der beschreibung des landschaftsbildes ist, keine einzelhandlung, dasz sogar die schwächeren schüler

dies regelmäszig selbst gefunden haben. übrigens wäre es kein kunststück, nicht 3, sondern 30 stellen aus Cic. und Caes. zusammenzusuchen, in denen sich das imp. schwieriger unter den begriff der dauer als unter den der beschreibung fügt.

4. Auf ähnlich einseitiger auffassung beruhen die übrigen bemerkungen über fassung der tempusregeln. L. erklärt seite 427 rundweg: 'die begriffe des selbständigen und bezogenen tempus bilden die grundlage für jede verständige betrachtung der tempora', und tadelt, dasz ich die neuere litteratur über diesen punkt nicht benutzt habe. wie viele grammatiker mit dem angeführten satze einverstanden sind, lasse ich dahingestellt; ich finde nur, dasz nur ganz wenige, darunter Schultz-Wetzel, den genannten unterschied überhaupt erwähnen, ihn durchführen aber und zur grundlage der tempuslehre machen thut nicht einmal Müller-Lattmann. letztere grammatik kenne ich seit ihrem ersten erscheinen, habe aber, so viel gutes sie sonst auch hat, gerade von den tempusregeln deshalb keinen gebrauch machen können, weil ich sehe, dasz die unterscheidung selbständiger und bezogener tempora ohne ersichtlichen zweck die regeln nur verwickelter macht. obgleich also meine schüler diesen unterschied gar nicht kennen, rügt L., dasz ich das perf. nach postquam, ubi, ut usw. nicht dadurch erkläre, sondern einfach sage: der lateiner verzichtet dabei auf die bezeichnung der vorzeitigkeit; vgl. neue jahrb. 1889, heft 6, s. 284. dabei ist mir allerdings der lapsus passiert, postquam unter die conjunctionen zu rechnen, die 'sobald als' heiszen, während ich in der classe zu sagen pflege: postquam und die conjunctionen, die 'sobald als' heiszen. was aber ubi und ut betrifft, so musz ich trotz L. dabei bleiben, dasz sie (ut ganz gleich dem deutschen wie) die unmittelbar vorangehende handlung bezeichnen, wie auch die lexika ausdrücklich angeben; daher ihre häufige verbindung mit primum, während sich nie ein abl. des zeitunterschiedes dabei findet. ich musz also trotz der neueren litteratur darüber an meiner auffassung festhalten; wie weit der Lateiner dabei den zeitunterschied 'empfunden' hat, lasse ich dahin gestellt, für den schüler kommt es nur darauf an, dasz er ihn in der verbalform nicht ausdrückt.

Weiter erklärt L. den satz für falsch, dasz die begriffe gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit verschieden seien von demjenigen verhältnis zweier handlungen, das durch die consec. temp. ausgedrückt wird, und belehrt mich dann auf grund der neueren litteratur, dasz dixit, quid audivisset temporal auf das haar das gleiche ist wie dixit, quod audiverat, was jeder quintaner weisz. ich musz gestehen, dasz mir seine ausführungen hierüber völlig unverständlich geblieben sind. die regel von der consecutio stellt doch nur das éine fest, dasz der Lateiner nicht so willkürlich wie der Deutsche die tempora des conjunctivischen satzes von dem des hauptsatzes loslösen, oder wie L. sagt, selbständig gebrauchen kann, sondern in der regel die zeitliche beziehung zu demselben festhält; welcher art aber diese be-

Digitized by Google

ziehung ist, ob gleichzeitig oder vorzeitig oder nachzeitig, das ist eine ganz andere frage. soll der schüler den satz übersetzen: Caesar fragte, warum er das gethan habe, so macht die consecutio ihm nur klar, dasz er nicht sagen darf: fecerit. schreibt er nun faceret, so fehlt er nicht gegen die consecutio, denn diese gestattet ja sowohl imp. wie plusq., wohl aber hat er die art des zeitverhältnisses verfehlt, indem er vorzeitiges mit gleichzeitigem verwechselt. und gerade diese art von fehlern kommt so häufig vor in sätzen wie: nemo tam ignavus erat, quin arma caperet. schreibt er, durch das deutsche verleitet, cepisset, so kann ich ihm doch unmöglich sagen: du hast die consecutio verfehlt, so wenig wie: du must das bezogene tempus gebrauchen, sondern nur, dasz das capere dem ignavum esse gleichzeitig ist. also das sind doch verschiedene dinge, und eben weil der schüler das eine davon schon weisz, dasz die regel von der gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit ebenso gut von conjunctivischen wie von indicativischen sätzen gilt, dasz dixit, quid audivisset temporal genau dasselbe ist wie dixit, quod audiverat, so ist es unnötig, ja widersinnig, ihn das von conjunctivischen sätzen noch einmal besonders lernen zu lassen und dadurch die regel unnötig verwickelt zu machen. dieselbe soll einfach lauten: auf haupttempora folgen haupttempora, auf nebentempora nebentempora. nun fragt mich L. (s. 426) bei meinem satze: 'die consec. temp. hat offenbar ihren grund darin, dasz der Lateiner vermöge seiner scharfen auffassung der zeitverhältnisse auch die handlung des conjunctivischen nebensatzes sich in engem zeitlichen zusammenhange mit der haupthandlung denkt', wie ich mir denn diesen zeitlichen zusammenhang denke, wenn derselbe nicht in dem verhältnis der gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit bestehen soll. ich bin in der that erstaunt über diese frage. also weiter besagt die consecutio nichts, als dasz das verhältnis von gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit festgehalten werden soll? nach meiner ansicht besagt sie in erster linie, dasz die nebenhandlung nach lateinischer auffassung überhaupt in der zeitsphäre der haupthandlung verbleiben musz, nicht aus dieser herausgehoben und durch ein haupttempus zu der zeit des redenden in beziehung gesetzt werden, resp. zu dessen urteil gemacht werden darf. in sehr vielen fällen kommt jener gegensatz von gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit dabei gar nicht in frage. bei dem satze: Hortensius tanta cupiditate dicendi ardebat, ut flagrantius studium nunquam viderim handelt es sich doch lediglich darum, ob Cic. damals, zur zeit des brennens, sah, oder ob er überhaupt und zu jeder zeit gesehen hat. nach L.s ansicht von dem zusammenfallen beider regeln begeht vor allem die Lattmann-Müllersche grammatik den schwersten fehler, indem sie zuerst drei seiten regeln gibt über congruenz, coincidenz und antecedenz, d. h. also über gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit, und hinterher und völlig davon getrennt noch drei seiten über die consecutio.

5. Indes musz ich nun endlich mein geheimnis verraten, dasz

Digitized by Google

ich im grunde meines herzens mit L. vollständig einverstanden bin, dasz die begriffe des selbständigen und bezogenen tempus, wenn nicht die einzig mögliche, so doch eine ganz vortreffliche grundlage der betrachtung der tempora sind. die jetzt allgemein übliche grundlage, die aus dem griechischen entlehnte unterscheidung von zeitarten neben den zeitstufen, der im lateinischen und deutschen der boden fehlt, weil thatsächlich sämtliche zeitformen mit ausnahme des lateinischen imp. beides ausdrücken, ist für den didaktischen zweck unbrauchbar, ja sie hat dieses capitel zu dem für die schüler unverdaulichsten der ganzen grammatik gemacht. zu den in der sache selbst liegenden schwierigkeiten kommt noch der umstand, dasz die bezeichnungen dauernd und vollendet im gewöhnlichen sprachgebrauch eine ganz andere bedeutung haben, von der die schüler sich natürlich nicht losmachen können. sogar für das griechische sind diese schwierigkeiten in II und I noch sehr grosz, wie ich aus mehr als 20jähriger erfahrung weisz, obwohl die unterscheidung da in der conjugation selbst begründet liegt; im lateinischen aber bekommen die tertianer dadurch nur ganz verworrene vorstellungen von der sache, und schleppen diese dann durch die oberclassen durch. ja ich behaupte, dasz viele junge philologen beim beginn ihres lehramtes noch lange zeit mit diesen unklaren begriffen ringen. an stelle der didaktischen ist eine streng wissenschaftliche behandlungsweise getreten, als ob man damit dem tertianer auf einmal die fassungs- und urteilskraft des wissenschaftlich gebildeten mannes verleihen könnte, und die grammatiken enthalten infolge davon eine menge wunderlicher und oft sich widersprechender einzelregeln und ausnahmen, wie ich bezüglich der Ellendt-Seyffertschen im 6n heft dieser jahrbücher von 1889 dargethan habe. deshalb heisze ich die L.sche grundlage mit freuden willkommen, nur musz man dafür jene andere aufgeben und diese wirklich durchführen und auch da zur anwendung bringen, wo für den schüler die hauptschwierigkeiten liegen, in dem abweichenden gebrauch des deutschen imp. und perf. und bei der consecutio. welcher gebrauch aber wird z. b. in der Müller-Lattmannschen grammatik, auf die mein recensent sich hauptsächlich zu stützen scheint, vom selbständigen und bezogenen tempus gemacht? hinter sechs seiten regeln über tempora finden wir noch drei seiten solcher über congruente und incongruente gleichzeitigkeit, antecedenz und coincidenz. zunächst lassen sich die begriffe congruenz und coincidenz überhaupt kaum scharf trennen, ich wenigstens verstehe nicht, wie in dem satze: quae voluisti, abstulisti die handlungen coincident sein sollen, das wollen und das hinwegnehmen scheinen mir ganz verschiedene dinge zu sein. dann aber frage ich: welchen zweck hat die ganze unterscheidung? jede gleichzeitigkeit wird durch dieselben tempora ausgedrückt, mag sie sich nun unter der lupe als congruente, incongruente oder coincidente darstellen, und gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit zu unterscheiden fällt doch wahrhaftig auch den schülern nicht schwer, wenn sie nur von

Digitized by Google

früh auf gewöhnt werden darauf zu achten. warum nun diese subtile unterscheidung in so abstracten regeln? blosz um ihnen klar zu machen, was sie von quinta her längst wissen, dasz der Lateiner gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit in der verbalform schärfer auseinander hält als der Deutsche, und woran er sich am leichtesten gewöhnen kann, wenn er anfangs sich das zeitverhältnis durch richtigstellung im deutschen immer erst klar macht? gewis, qui bene dividit, bene docet, aber gänzlich zwecklose unterscheidungen sind kein bene dividere, sie vermehren nur das unnütze regelmaterial und machen den schüler confus.

In wie fern bilden nun die begriffe des selbständigen und bezogenen tempus die grundlage der tempusbetrachtung? die wirkliche grundlage sollen offenbar die zeitsphäre und der zeitstand bilden, wie sie hier genannt werden, aber dieselbe wird natürlich später bei den einzelregeln verlassen, weil sie thatsächlich unausführbar ist. jene andere unterscheidung kommt nur hinterher zur geltung in dem einen satze: 'alle diese sechs tempora können sowohl in selbständiger als in bezogener anwendung vorkommen'. auf den folgenden seiten sehe ich mich auszer beim imp. vergebens nach dieser grundlage um, nur beim fut. (§ 101, 1) erscheint der ausdruck 'selbständig' wieder in dem satze: 'im deutschen setzen wir statt des (selbständigen) fut. häufig das praes.' leider aber dient er hier nur dazu, die regel unrichtig zu machen, denn wir setzen das praes. ebenso gut für das bezogene fut. (ich werde kommen, sobald ich kann). beim perf. ist mit keiner silbe davon die rede, sondern 'das perf. praes. bezeichnet eine handlung, deren beginn in die vergangenheit, deren vollendung oder fortdauernde wirkung aber in die gegenwart fällt'. also milites galeas induerunt soll sich der schüler, obgleich es übersetzt wird: 'die soldaten haben den helm auf', denken als eine handlung, die in vergangenheit begonnen und jetzt, im augenblick des sprechens, vollendet wird? ich sollte denken, gerade nach der gegebenen übersetzung bezeichnet es die handlung gar nicht, sondern nur den aus der vollendeten handlung sich ergebenden zustand in der gegenwart, ebenso wie die andern beispiele. können solche regeln einem tertianer klare begriffe von einer sache verschaffen? das perf. hist. ferner 'bezeichnet eine handlung schlechthin als vollendet' und dient 'als reines (absolutes) praeteritum als erzählendes tempus'. was sich ein tertianer darunter denken will, ist seine sache, jedenfalls ist mit dieser fassung der gegensatz von selbständigem und bezogenem perf. doch ausgeschlossen, während derselbe gerade hier von eminenter praktischer bedeutung wäre. bei dem gegebenen beispiele: accessi ad aedes, puerum evocavi. respondit. quaesivi dominum. domi negavit esse drücken die perf. doch unzweifelhaft aus, dasz die handlungen zeitlich auf einander folgen und innerlich zusammenhängen wie die glieder einer kette, sie sind also in beziehung auf einander gebraucht, während dieselben sätzchen, wenn ich sie etwa

Digitized by Google

bei einem verhör als antworten auf gestellte fragen ausspreche: hast du den burschen gerufen? ja, ich habe ihn gerufen. hat er geantwortet? ja, er hat geantwortet usw. als selbständige urteile erscheinen, die ich jetzt ausspreche, bei denen also die obige beziehung zu einander völlig verloren geht. es ergibt sich also für das perf. hist. 1) ein selbständiger gebrauch für die urteile vom standpunkt der gegenwart (deutsch gewöhnlich perf.), 2) ein bezogener für die einzelhandlungen in der kette der erzählung (deutsch nur imp.). ich sollte denken, damit wird das wesen des perf. hist. treffender und namentlich für den tertianer verständlicher gekennzeichnet als mit den für jeden schüler unverständlichen ausdrücken 'schlechthin vollendet' und 'reines oder absolutes praet.' damit erledigt sich die hauptschwierigkeit für den schüler, die unterscheidung von imp. und perf. in der erzählung, von selbst, denn es ergibt sich, dasz jede handlung derselben, die zeitlich der letzten haupthandlung nachfolgt, ein neues glied in der kette bildet, im perf. stehen musz, jedes verbum dagegen, das etwas dauernd neben der haupthandlung herlaufendes bezeichnet (der ausdruck 'begleitende nebenumstände' ist eigentlich zu eng und wenig bezeichnend), ins imp. gehört. so entsteht ein klarer und faszlicher gegensatz zwischen beiden: das eine bezeichnet im bezogenen gebrauch die zeitliche beziehung als gleichzeitigkeit, das andere als aufeinanderfolge; das urteilende perf. dagegen sowie das perf. praes. enthalten den selbständigen gebrauch, und zwar letzteres für die aus der vollendeten handlung hervorgegangenen zustände in der gegenwart, ersteres für die urteile des redenden in bezug auf vollendete handlungen. dieser betrachtung der tempora liegen, denke ich, thatsächlich, wenn auch die bezeichnungen nicht gebraucht werden, die begriffe selbständiges und bezogenes tempus zu grunde, und danach gestalten sich dann die regeln über die consecutio ebenso einfach. dieselbe besagt doch in ihrem hauptgesetz lediglich, dasz die zeitliche beziehung zum verbum des hauptsatzes festgehalten werden musz. abweichungen davon können also auch nur darin bestehen, dasz diese zeitliche beziehung — nicht etwa in ihrer art geändert, gleichzeitigkeit und vorzeitigkeit vertauscht wird oder umgekehrt, sondern dasz sie aufgehoben wird, d. h. dasz die handlung des conjunctivischen satzes aus der zeitsphäre der vergangenheit in die der gegenwart verlegt wird, denn das umgekehrte kommt nie vor, auch bei finalsätzen nach perf. praes. nur scheinbar. und dies wiederum heiszt nichts, als dasz an die stelle des bezogenen das selbständige tempus tritt, wie L. es ausdrücken würde, oder, wie ich sage, dasz der gedanke zum urteil vom standpunkte der gegenwart wird. hierauf müsten dann doch alle sogenannten abweichungen zurückgeführt werden. nun sehe man aber zu, was die grammatiken alles aus denselben machen! die Müller-Lattmannsche z. b. gibt erst ganz richtig die hauptregel von der erwähnten grundlage aus, verläszt dieselbe aber bei den abweichungen (§ 116, dritte auflage) vollständig, und das straft sich bitter.

Digitized by Google

bei folgesätzen soll die abweichung dann stattfinden, 'wenn die folge als eine thatsächliche ausdrücklich bezeichnet werden soll', und dabei wird wieder ein a und b unterschieden. heiszt das eine sprachliche erscheinung aus ihrem wesen heraus erklären? was hat in aller welt die zeitbeziehung mit dem thatsächlichen oder ausdrücklich thatsächlichen zu thun? in dem oben angeführten satze: Hortensius . . . ardebat, ut . . . soll sich also der schüler die folge nach b 'ausdrücklich als historisches factum' denken? viderem würde doch gewis auch ein historisches factum bedeuten, nur kein ausdrücklich bezeichnetes? was soll das heiszen und wie hängt es mit der consecutio zusammen? dann soll nach anm. 1 in dem satze: tanta commutatio facta est, ut Laced. . . . pacem peterent das imp. als eigentliche regel zu betrachten sein, weil 'nicht eine ausdrückliche hervorhebung des historischen factums beabsichtigt wird'. ich meine, jeder tertianer müste herausfühlen, dasz der gesamte einheitliche gedanke: infolge dieses umschwunges baten die Laced. um frieden, als einzelnes glied so eng mit der kette der erzählung zusammenhängt, dasz es gar nicht möglich ist, einen teil daraus loszulösen und durch ein selbständiges tempus als urteil vom standpunkt des redenden hinzustellen, und in diesem falle sind die nebentempora nicht 'eigentliche regel', sondern eine in der natur der sache liegende notwendigkeit. dann kommt in anm. 3 ein beispiel: nemo fuit tam stupidus, ut non intellexerit. dies fuit musz also perf. praes. sein, denn die anm. handelt von fällen, in denen der Lateiner der consecutio treu bleibt, und nach § 113 ist nur das perf. praes. haupttempus. demnach bezeichnet nach § 102 dies fuit 'eine handlung, deren beginn in die vergangenheit, deren vollendung oder fortdauernde wirkung aber in die gegenwart fällt'. ich meine, der satz: es hat keinen solchen thoren gegeben usw. hat mit der gegenwart gar nichts gemein, als dasz ich jetzt über etwas vergangenes so urteile, und daher das perf. intellexerit. warum endlich werden die abweichungen in andern arten von nebensätzen nicht erwähnt? soll für diese alle die gleiche begründung als selbstverständlich gelten?

Auf ähnliche schwierigkeiten stoszen mehr oder weniger alle grammatiken bei diesen sogenannten abweichungen. deshalb führe man den grundsatz meines gegners durch, scheide auch das perf., nenne seiner wirklichen natur entsprechend das eigentliche erzählende perf. bezogen, dagegen das perf. praes. und das das urteil vom standpunkte der gegenwart enthaltende selbständig. dann hätte der schüler über die ganze tempuslehre etwa folgendes zu behalten:

I. Alle tempora werden bald selbständig bald bezogen gebraucht (im allgemeinen wie im deutschen, nur strenger durchzuführen).

Die beziehung kann sein 1) die der vorzeitigkeit, 2) der gleichzeitigkeit, 3) der nachzeitigkeit: cum rus eo (ivi), venando delector (durch die zeiten durchzuführen).

Digitized by Google

Damit wären die übrigen tempora bis auf imp. und perf. in der hauptsache erledigt.

II. Das imp. beschreibt 1) selbständig (zustände, örtlichkeiten, charaktere und gedanken, sitten und gewohnheiten usw.), 2) bezogen, alles was dauernd neben einer haupthandlung herläuft.

III. Das perf. bezeichnet: 1) selbständig a) als perf. praes. gegenwärtige zustände, die das ergebnis einer vollendeten handlung sind, b) urteile vom standpunkt der gegenwart (in bezug auf vergangene handlungen); 2) bezogen alle auf einander folgenden haupthandlungen in der kette der erzählung.

IV. Consecutio: in conjunctivischen sätzen hält der Lateiner die beziehung streng fest. durch den conj. praes. und perf. nach zeiten der vergangenheit wird also die beziehung aufgehoben und der gedanke zum urteil vom standpunkt der gegenwart. (letzteres offenbar unmöglich in dem satze: Caesar quaesivit, cur id fecisset, dagegen die einzig sachgemäsze erklärung bei tum cognitum est, quantum id Graecis profuerit.)

So gewinnt man eine der wissenschaft doch in keinem falle widersprechende, jedenfalls aber dem thatsächlichen sprachgebrauch entsprechende und didaktisch brauchbare grundlage, die der tertianer verstehen kann, und auf der sich dann die sämtlichen einzelregeln auch wirklich aufbauen. wundern musz ich mich nur über das eine, dasz mein verehrter recensent über der fehlenden äuszeren bezeichnung gar nicht bemerkt hat, dasz meine regeln nur die consequente durchführung des von ihm als allein richtig empfohlenen grundgedankens enthalten, dasz er — ähnlich wie vorher bei der erörterung über inductives verfahren — erst über meine misverstandene behandlung nach allen seiten loszieht, und hinterher derselben meine wirkliche grundlage als die seinige, richtige gegenüberstellt. nun, ich will seine bezeichnungen adoptieren, und wenn er selbst dann auf seiner basis folgerecht weiter bauen will, so sind wir einig. wünscht er aber weiter zu kritisieren, so musz ich doch bitten, 1) dasz er so kühne schluszfolgerungen wie die eingangs erwähnte unterläszt, 2) dasz er meine arbeiten wenigstens so aufmerksam liest, dasz er mir nicht das gegenteil von meinen ansichten unterlegt. dann will ich ihm das mäkeln an ausdrücken wie: das imp. steht still usw. gern weiter gestatten.

Corbach. A. Waldeck.

Digitized by Google

34.
SYSTEM EINER SYNTAX NACH DEN KATEGORIEN DER SATZTEILE UND SÄTZE.

Bei der systematischen behandlung der syntax einer sprache sind zweierlei wege möglich. man behandelt dieselbe entweder nach den kategorien der redeteile, oder denjenigen des satzes, oder aber — wie dies gewöhnlich gethan wird — baut man die syntax teils auf grund der kategorien der redeteile teils derjenigen des satzes auf. nach den kategorien des satzes sind im deutschen die grammatiken von Josupeit (syntax der lateinischen sprache dargestellt als lehre von den satzteilen und dem satze für realschulen und die mittleren classen der gymnasien. Berlin, Gärtner, 1882) und Schröer (schulgrammatik der lateinischen sprache. Stendal, Franzen u. Grosse, 1876) ausgearbeitet, jedoch wird auch in diesen büchern das zu grunde gelegte princip nicht mit voller consequenz durchgeführt. bei uns in Ungarn schlugen denselben weg ein Bartal-Malmosi (lateinische syntax. Budapest, Eggenberger), Simonyi (ungarische grammatik. Budapest, Eggenberger) und Szinnyei (ungarische grammatik. Budapest, Hornyánszky); zuletzt ich in meiner griechischen schulsyntax (Budapest, Eggenberger, 1883). dieselbe besteht aus drei hauptteilen. der erste ist eine allgemeine einleitung in die syntax, im zweiten wird kurz die bedeutung und der syntaktische gebrauch der redeteile im griechischen, im dritten die griechische syntax mit strenger consequenz nach den kategorien der satzteile und satzarten behandelt. ohne mich hier mit meinen vorgängern des weitern auseinandersetzen zu wollen, gebe ich im folgenden die kategorien der satzteile und sätze, mit einiger veränderung und bedeutenderen kürzungen in derselben weise, wie ich dieselben in der allgemeinen einleitung der griechischen syntax gegeben habe. ich bin der überzeugung, durch diesen beitrag deutschen fachkreisen einiges anregende bieten zu können. bei der behandlung der wissenschaftlichen syntax einer sprache ist zwar die zuerst genannte behandlungsweise zweckdienlicher, jedoch halte ich dafür, dasz bei schulbüchern das auszer einigen auch von mir befolgte princip entschiedene pädagogische vorteile besitzt, indem dasselbe die syntaktischen erscheinungen, wie sie während der analyse zum vorschein kommen, nach einer mit der methodik der analyse identischen auffassungsweise ordnen und erklären läszt.

A. Satzteile.

I. **prädicat.**
II. **subject**, auf die fragen: wer? was?
III. **object**, auf die fragen: wen? was?
IV. **bestimmungen.**

1. ortsbestimmungen.
   a) auf die frage: woher?
   b) auf die frage: wo?
   c) auf die frage: wohin?
2. abstracte ortsbestimmungen.
   a) auf die frage: woher? hierher gehören die bestimmungen des ursprungs und des grundes.
   b) auf die frage: wo? in diese kategorie fallen die bestimmungen des zustandes, der weise, der gemeinschaft und des mittels.
   c) auf die frage: wohin? hierher sind zu ziehen die finalen bestimmungen, so z. b. die bestimmung des zieles und die syntaktische function des dativs in den allermeisten fällen.
3. bestimmungen der zeit.
   a) auf die frage: seit wann?
   b) auf die fragen: wann? wie lange? sie geben an entweder
      α) den zeitpunkt, z. b. vere, aestate, oder
      β) die zeitdauer, z. b. Romulus septem et triginta regnavit annos.
   c) auf die frage: bis wie lange?

A) betrachten wir die drei hauptgruppen der bestimmungen, so sehen wir, dasz die zu den einzelnen hauptgruppen gehörenden nicht nur mit denjenigen in derselben hauptgruppe stehenden verwandt sind (verwandtschaft erster linie), sondern dasz eine jede in eine gewisse hauptgruppe gehörende bestimmung zugleich mit je einer in den übrigen zwei gruppen stehenden bestimmung in verwandtschaftlichem verhältnisse ist (verwandtschaft zweiter linie).

B) in verwandtschaft zweiter linie stehen:
1. die eigentlichen und abstracten ortsbestimmungen auf die frage: woher? und die zeitbestimmung auf die frage: seit wann? (**woher?-gruppe**).
2. die eigentlichen und abstracten ortsbestimmungen auf die frage: wo? und die zeitbestimmung auf die frage: wann? (**wo?-gruppe**).
3. die eigentlichen und abstracten ortsbestimmungen auf die frage: wohin? und die zeitbestimmung auf die frage: bis wie lange: (**wohin?-gruppe**).

C) tabellarische übersicht der in verwandtschaft erster und zweiter linie stehenden bestimmungen:

	woher?-gruppe	wo?-gruppe	wohin?-gruppe
orts-bestimmungen	1. auf die frage: woher?	2. auf die frage: wo?	3. auf die frage: wohin?
abstracte orts-bestimmungen	1. auf die frage: woher?	2. auf die frage: wo?	3. auf die frage: wohin?
zeit-bestimmungen	1. auf die frage: seit wann?	2. auf die frage: wann?	3. auf die frage: bis wie lange?

Digitized by Google

also steht z. b. die ortsbestimmung auf die frage: woher? in verwandtschaft erster linie mit den ortsbestimmungen auf die fragen: wo? wohin?, in verwandtschaft zweiter linie mit der abstracten ortsbestimmung auf die frage: woher? und mit der zeitbestimmung auf die frage: seit wann? usw.

V. **attribut.**
1. adjectivisches attribut.
2. substantivisches attribut, auf die frage: wessen? steht immer im genetiv.

VI. **apposition.**

Der wichtigste satzteil ist das prädicat; dies ist schon daraus ersichtlich, dasz es unter allen andern satzteilen der alleinige ist, der mit hilfe eines andern in demselben satze befindlichen satzteiles nicht gefragt werden kann, während alle übrigen satzteile mit dem prädicat unmittelbar oder mittelbar gefragt werden können; daraus folgt, dasz alle satzteile unmittelbar oder mittelbar vom prädicat abhängen. hiermit ist das prädicat gewissermaszen der höhepunkt des satzes. ist das prädicat bekannt — und es ist unter allen satzteilen am leichtesten ohne frage zu finden — so können mit dessen hilfe durch fragen die übrigen satzteile leicht gefunden und bestimmt werden. z. b. der satz: 'zum kampf der wagen und gesänge zog Ibykus, der götterfreund.' prädicat: 'zog'; frage: wer zog? antwort: 'Ibykus der götterfreund'; die antwort bildet eine gruppe des subjectes, worin das eigentliche subject 'Ibykus' ist; 'der götterfreund' antwortet auf die frage: was für ein Ibykus? ist also apposition des subjectes, wovon es unmittelbar, vom prädicat mittelbar abhängt. weitere frage: wohin zog Ibykus? antwort: 'zum kampf der wagen und gesänge'; dies ist eine gruppe der ortsbestimmung auf die frage: wohin? eigentliche ortsbestimmung ist 'zum kampf', der übrige teil 'der wagen und gesänge' antwortet auf die frage: wessen? und besteht aus zwei substantivischen attributen.

B. Sätze.

Der satz hat zwei grundelemente, die den satz bilden, und ohne die kein satz möglich ist, diese sind das prädicat und das subject; alle übrigen satzteile können auch fehlen, ohne die existenzbedingung des satzes irgendwie zu gefährden. subjectlose sätze gibt es nicht, da sätze ohne subject eben keine sätze sein können. in den sogenannten subjectlosen sätzen ist das subject nur 'logisch' unbestimmt und 'grammatisch' durch das suffix dritter person unbestimmt ausgedrückt.

Die sätze sind nach sechs standpunkten zu unterscheiden, nemlich: nach der **art**, **grösze**, **qualität der aussage**, dem **verhältnis**, der **construction** und **stellung**.

I. nach der **art** ist der satz:
1. einfach, wenn er nur ein prädicat und ein subject hat, d. h. aus einem einzigen satze besteht;
2. zusammengesetzt, wenn er zwei oder mehrere prädicate und subjecte hat, d. h. aus zwei oder mehreren sätzen zusammengesetzt ist.

II. der einfache sowie jeder einzelne satz im zusammengesetzten satze ist nach der **grösze** entweder

1. blosz, wenn er nur aus prädicat und subject besteht, oder
2. erweitert, wenn er auszer prädicat und subject noch andere satzteile hat.

III. der einfache, sowie jeder einzelne satz im zusammengesetzten satze ist nach der **qualität der aussage**:
1. indicativisch,
2. conditional, z. b. si hoc diceres, errares,
3. imperativisch,
4. exclamativ,
5. optativisch, z. b. utinam mortem oppetam!
6. final, z. b. Romulus legatos circa vicinas gentes misit, qui societatem connubiumque novo populo peterent,
7. consecutiv, z. b. nemo est, qui dicat,
8. fragend,
9. bejahend,
10. verneinend.

Der verbietende satz ist ein negativer imperativsatz.

IV. das **verhältnis** der einzelnen sätze zu einander im zusammengesetzten satze ist entweder beigeordnet oder untergeordnet.

A) im beigeordneten verhältnis sind die sätze beigeordnet:
1. unverbunden, z. b. nunquam est fidelis cum potente societas: testatur haec fabella propositum meum.
2. verbunden, z. b. superior stabat lupus, longeque inferior agnus.
3. getrennt, z. b. utinam aut hic surdus aut haec muta facta sit.
4. entgegengesetzt, z. b. miser homo est, sed ille miserior.

B) im untergeordneten verhältnis ist der satz:
a) hauptsatz, wenn von ihm ein anderer abhängig ist;
b) nebensatz, wenn er von einem andern abhängt.

Die nebensätze sind in ihrem verhältnis zum hauptsatze immer mit einem satzteile gleichwertig, deshalb können sie ebenso mit dem hauptsatze gefragt werden, wie die einzelnen satzteile mit dem prädicat.

Die nebensätze sind:
1. subjective nebensätze, z. b. constat Pythagoram Servio Tullio regnante in Italiam venisse.
2. objective nebensätze, z. b. dicunt Latinum cum Aenea pacem fecisse.
3. bestimmungsnebensätze.

A) grundbestimmende nebensätze, z. b. Tarquinius imploravit auxilium urbium Etruscarum maxime Veientium et Tarquiniensium, quia ex illis ortus erat.

Digitized by Google

B) weise bestimmende nebensätze, diese sind:
a) hypothetische nebensätze, z. b. si hoc dicis, erras.
b) comparative nebensätze, z. b. sic faciam, sicut consilium est.
c) concessive nebensätze, z. b. viri optimi faciunt, quod rectum, etsi nullum consecuturum emolumentum vident.
d) adversative nebensätze, z. b. homo solus est particeps rationis, quum cetera sint omnia expertia.

C) zielbestimmende nebensätze, z. b. Brutus patrem exuit, ut consulem ageret.

D) zeitbestimmende nebensätze, diese antworten:
a) auf die frage: seit wann?
b) auf die frage: wann? sie drücken im vergleich zu der im hauptsatze angegebenen zeit aus:
α) vorzeitigkeit, z. b. Aruns, ubi procul Brutum agnovit, inflammatus ira inquit.
β) gleichzeitigkeit; diese geben an:
1. den zeitpunkt, z. b. iam impetu eum detrudere conabantur, quum fragor pontis hostes paullisper retardavit.
2. die zeitdauer, z. b. Ligarius eo tempore paruit, quum parere senatui necesse erat.
γ) nachzeitigkeit, z. b. priusquam incipias, consulto opus est.
c) auf die frage: bis wie lange?

4. attributive (relative) nebensätze.
5. appositionelle nebensätze, z. b. nullum desperationis maius est indicium, quam quod urbes urerent.

Prädicative und ortsbestimmende nebensätze gibt es keine. die sogenannten ortsbestimmenden nebensätze sind sämtlich relativ-attributive nebensätze; z. b. Lampsacum donarat, unde vinum sumeret.

V. der zusammengesetzte satz kann nach der **construction** zusammengezogen sein, wenn in ihm zwei oder mehrere oder aber alle sätze ein gemeinschaftliches prädicat oder subject haben; z. b. Aeneas patriam reliquit et in Latium venit. Latinus Aboriginesque armati advenis occurrerunt.

VI. die sätze im zusammengesetzten satze können nach der **stellung** getrennt und dazwischengestellt sein. z. b. in dem zusammengesetzten satze: 'zum kampf der wagen und gesänge, der auf Korinthus' landesenge der Griechen stämme froh vereint, zog Ibykus, der götterfreund' ist der satz: 'zum kampf der wagen und gesänge zog Ibykus, der götterfreund' getrennt, der andere dazwischengestellt.

Digitized by Google

Tabellarische übersicht der satzteile und sätze.

I. Satzteile.

I. prädicat.
II. subject.
III. object.
IV. bestimmungen:
  1. ortsbestimmungen:
    a) woher?
    b) wo?
    c) wohin?
  2. abstracte ortsbestimmungen:
    a) woher?
    b) wo?
    c) wohin?
  3. bestimmungen der zeit:
    a) seit wann?
    b) wann? wie lange?
      α) zeitpunkt.
      β) zeitdauer.
    c) bis wie lange?
V. attribut:
  1. adjectivisches attribut.
  2. substantivisches attribut.
VI. apposition.

II. Sätze.

I. nach der art:
  1. einfach.
  2. zusammengesetzt.
II. nach der grösze:
  1. blosz.
  2. erweitert.
III. nach der qualität der aussage:
  1. indicativisch.
  2. conditional.
  3. imperativisch.
  4. exclamativ.
  5. optativisch.
  6. final.
  7. consecutiv.
  8. fragend.
  9. bejahend.
  10. verneinend.
IV. nach dem verhältnis:
  A) in beigeordnetem verhältnis:
    1. unverbunden.
    2. verbunden.

3. getrennt.
4. entgegengesetzt.
B) in untergeordnetem verhältnis:
a) hauptsatz.
b) nebensatz:
1. subjectiver nebensatz.
2. objectiver nebensatz.
3. bestimmungsnebensätze:
A) grundbestimmende nebensätze.
B) weise bestimmende nebensätze.
a) hypothetische nebensätze.
b) comparative nebensätze.
c) concessive nebensätze.
d) adversative nebensätze.
C) zielbestimmende nebensätze.
D) zeitbestimmende nebensätze:
a) seit wann?
b) wann?
α) vorzeitigkeit.
β) gleichzeitigkeit:
1. zeitpunkt.
2. zeitdauer.
γ) nachzeitigkeit.
c) bis wie lange?
4. attributive nebensätze.
5. appositionelle nebensätze.
V. nach der construction:
zusammengezogen.
VI. nach der stellung:
1. getrennt.
2. dazwischengestellt.

BUDAPEST. WILHELM PECZ.

35.

ZUM AUSSTELLEN DER SCHULZEUGNISSE.

Urteile wie das berühmte 'im ganzen noch so ziemlich befriedigend' haben die vorschrift veranlaszt, dasz beim zeugnisschreiben der lehrer sich an eine bestimmte zahl vorgeschriebener urteilsformen zu halten hat, dasz keine zwischenformen gestattet sind und auch abschwächende (oder erhöhende) zusätze nicht gemacht werden dürfen.

Überblicke ich die schüler einer classe, denen ich 'genügend' gebe, so stehen diese natürlich nicht sämtlich auf gleicher stufe der

leistung; es finden sich unter den leistungen solche, die beinahe 'gut', andere, die wenig mehr als 'mangelhaft' sind; bedeutet 3 den durchschnitt, so schwanken die wahren werte der leistungen zwischen 2,6 und 3,5. unter dèn 'genügend' genannten leistungen ist also ein unterschied von 0,9, d. h. fast so viel wie zwischen dem durchschnittlichen 'genügend' und dem durchschnittlichen 'mangelhaft'. ein lauter 'genügend' enthaltendes zeugnis erhält unter umständen der fast 'gute' schüler ganz ebenso wie der beinahe 'mangelhafte'.

Aber mehr. der zu versetzende schüler soll durchschnittlich 'genügende' leistungen aufweisen. das hat dann zu der vorschrift geführt, dasz ein schüler unversetzt bleiben kann, der 1 'mangelhaft' (4) im schluszzeugnis hat; unversetzt bleiben musz, wenn er 2 'mangelhaft' hat — sofern diese nicht durch mehrleistungen, d. h. 'gut' (2), in andern fächern aufgewogen werden. an den meisten schulen, die sich hiernach zu richten haben, hat sich der gebrauch gebildet, im ersten falle in der regel zu versetzen.

Nun betrachten wir zwei zeugnisse eines realgymnasiums, in denen die wahren werte der leistungen neben das vorgeschriebene runde urteil gesetzt sind:

A: mathematik 3 (2,6), naturwissenschaft 3 (2,6), deutsch 3 (2,6), französisch 4 (3,6), englisch 4 (3,6), latein 3 (2,6), geschichte 3 (2,6) — kann nicht versetzt werden.

B: mathematik 3 (3,5), naturwissenschaft 3 (3,5), deutsch 3 (3,5), französisch 3 (3,5), englisch 3 (3,5), latein 4 (4,5), geschichte 3 (3,5) — kann versetzt werden.

Und doch ist der erstere der bei weitem bessere schüler; er steht hinter dem zweiten in den neuern sprachen ein wenig zurück, ist aber dafür in allen andern fächern wesentlich, im lateinischen ganz erheblich besser. mithin ist es eine offenbare ungerechtigkeit, wenn man den zweiten versetzt, den ersten nicht. wie gesagt, wird aber der zweite wahrscheinlich versetzt werden; er müste sogar versetzt werden, wenn er anstatt 3 (3,5) in der geschichte 2 (2,5) hätte, und auch dann wäre doch der andere ihm noch bedeutend überlegen.

Was man erwidern wird, ist klar: eine betrachtungsweise, die mit komma und zehnteln arbeitet, ist bei dieser gelegenheit nicht angebracht; fertig. allein das ist eine ausflucht. wer sich in das gebiet der zahlen begibt, der — kommt eben manchmal darin um; er musz sich gefallen lassen, dasz man mit der schärfe, welche im gebiet der zahlen selbstverständlich ist, auf seinen weg achtet. schreiten wir einmal auf den stelzen 1, 2, 3, 4, 5 einher, so ist die berechtigung obiger auseinandersetzung nicht zu bestreiten.

Der hinweis auf die unvermeidlichen 'beobachtungsfehler' kann auch nicht wirken; es handelt sich um fassung und verwertung des urteils der lehrer, nicht um seine richtigkeit. will man aber diese fehler betonen, so verstärkt man nur meine stellung; ein beobachtungsfehler von 0,1 wirft ja das urteil unter umständen um eine

Digitized by Google

ganze stufe hinunter! und nach meiner erfahrung sind sogar beobachtungsfehler von 0,5 keine seltenheit.

Sonach ist wohl die frage berechtigt, ob man nicht den teufel durch Beelzebub vertrieben hat, indem man, um den lehrer zu bestimmter fassung seines urteils zu nötigen, ihn an einer genauen beurteilung des schülers hinderte.

Dasz ein lehrer im stande wäre, seine schüler bis auf die der klarheit wegen oben benutzten zehntel genau zu beurteilen, glaube ich so wenig, wie sonst jemand; allein warum soll dem lehrer nicht gestattet sein, das urteil so genau er es vermag abzugeben? mag doch volle bestimmtheit immerhin gefordert bleiben! diese wird aber z. b. durch ein urteil wie 'noch genügend, jedoch nahe an mangelhaft' vollkommen erreicht.

Mit den obigen vorschriften erzielt man zwar glatte zeugnisse und bequemste versetzung, allein man bleibt von der wahrheit und gerechtigkeit mehr als notwendig entfernt.

Sobernheim. B. Buchrucker.

36.

Übungsbuch für den unterricht im lateinischen. cursus der quarta von dr. Fr. Holzweissig, director des victoria-gymnasiums zu burg. Hannover, norddeutsche verlagsanstalt (O. Goedel). 1889. VIII u. 184 s. 8.

Hiermit hat uns Holzweissig zu den jahrgängen für sexta und quinta auch den für quarta beschert, zur nicht geringen freude des berichterstatters, der bei seiner besprechung der beiden ersten teile den lebhaften wunsch aussprach, das übungsbuch, das erst nur auf jene beschränkt bleiben sollte, doch in dieser weise nicht als rumpf ohne kopf umgehen zu lassen.

Als hauptaufgabe ist ja der gymnasialquarta durch die lehrordnung die erste einübung der casuslehre zugewiesen, und so handeln denn die abschnitte II. III. IV. VI und VII vom subject und prädicat und der prädicatsergänzung oder dem nominativus, bzw. vom accusativus, vom dativus, vom genetivus und vom ablativus einschlieszlich der orts- und zeitbestimmungen, von dem allen aber in ziemlicher ausführlichkeit, wie sie conferenzbeschlüsse der lehrer des Burger gymnasiums für gut befunden haben. dem ersten abschnitte aber ist eine wiederholung und ziemlich eingehende ergänzung der bereits früher behandelten syntaktischen regeln zugewiesen, also des acc. und nomin. c. inf. (§ 3 und 19), der pronomina der 3n person und der reflexiva, der personal- und der possessivpronomina (18), des gerundiums und gerundivums (7—9), aller arten von participialconstructionen (10—14), der orts- und raumbestimmungen (5 und 6) und der deutschen dasz-sätze, besonders der verba

des fürchtens. wie darin, so verrät die anordnung den erfahrenen und gründlichen schulmann besonders in der fortwährenden übung, so alle vorausgegangenen regeln ausnahmslos in dem spätern übungsstoffe finden, sowie in der ansetzung besonderer paragraphen zur wiederholung am ende jedes abschnittes, dann eines ganzen 15 seiten langen fünften abschnittes mit gemischten beispielen für den accusativ und dativ und eines 10 seiten langen achten abschnittes am schlusse zur wiederholung der gesamten casuslehre.

Innerhalb dieser abschnitte und paragraphen ist der jahrgang der IV[a] ganz ähnlich wie seine vorgänger eingerichtet. der stoff ist geschickt in kleine einheiten zerlegt und ähnliches und verwandtes möglichst neben einander gestellt; wie dort tragen alle solche paragraphen, die neues bringen, fettgedruckte überschriften, desgleichen für den lehrer, der schon in quarta die grammatik für die syntax benutzen will, die §-nummer der Holzweissigschen grammatik und endlich die zahl des zugehörigen Neposcapitels am kopfe. in diesen worten 'und des zugehörigen Neposcapitels' liegt die ganze eigentümlichkeit und stärke des buches beschlossen; denn dasz Nepos überwiegend die quartalectüre bildet, ist für seine anlage bestimmend gewesen, und zwar in folgender weise: von § 5 an stehen, abgesehen von wenigen der vollständigkeit halber herangezogenen loci communes und wenigen Caesar- und Cicerostellen, ganz überwiegend (sicher über 95%) Nepossätze, 'zur ableitung der regel und zur retroversion', wie Holzweissig im vorwort s. IV sagt. besondern dank verdient es, dasz bei jedem Nepossatze genau angegeben wird, woher er genommen ist. denn so kann das hauptpensum der quarta, die erste durchnahme der casuslehre, zugleich, wie Holzweissig richtig verlangt, in der reihenfolge der grammatik, d. h. systematisch, und auch inductiv erledigt werden, indem es so selbst einem vielbeschäftigten und ungeübten lehrer leicht gemacht ist, zumal nach der bewältigung einiger lebensbeschreibungen des Nepos, von deren bereits durchgenommenen sätzen auszugehen. dazu sind die beispiele zu den verschiedenen unterarten eines casusgebrauchs durch a, b, c usw., durch absätze und striche geschieden und die durch die am kopfe des paragraphen stehenden beispiele erläuterte und sub linea gewöhnlich im wortlaute angeführte regel ist in dieselben absätze geteilt und mit den gleichen buchstaben versehen; ein verfahren, durch welches ebenso die beste übersichtlichkeit erzielt als eine benutzung der grammatik auf der quartastufe überflüssig gemacht wird.

Trifft also das Holzweissigsche buch in der art, den lateinischen übungsstoff herzurichten, ganz mit den trefflichen übungsbüchern von Lattmann zusammen, wo ja auch die in den vorher bewältigten lesebüchern für eine regel dagewesenen beispiele bei deren systematischer durchnahme an die spitze gestellt und wieder abgedruckt sind, so kann man den durchweg zusammenhängenden text der deutschen übungssätze mehr oder weniger einen deutschen Nepos

Digitized by Google

plenior nennen, wie denn auch ihr verfasser Vogels Nepos plenior und Lattmanns Cornelii Nepotis liber suppletus manches zu verdanken scheint. Holzweissig hat nemlich nach einer in § 1 an die spitze gestellten vita Cornelii Nepotis in § 2—19 dessen leben des Miltiades, 20—43 das des Themistocles, 44—51 Aristides, 52—56 Pausanias, 57—64 Cimon, 65—87 Alcibiades, 88—91 Thrasybulus, 92—114 Agesilaus und 115—127 Epaminondas zu grunde gelegt. die oft so abgerissene und eben darum für den quartaner schwer verständliche erzählung des Nepos wird hier, besonders aus Herodot und Xenophon, auch durch beziehung auf römische und neuere verhältnisse und durch beurteilung nach allgemein gültigen grundsätzen trefflich ergänzt und erläutert; und wer mit seinem jahrgange den ganzen stoff bewältigen kann, wird dem lehrer der geschichte in untertertia für den zeitraum von 500—362 der griechischen geschichte tüchtig vorgearbeitet und viel bahn frei gemacht haben.

Indes, das ist nur ein schöner nebenertrag, die hauptsache ist dies: in Holzweissigs übungsbuche ist es mit der concentration des lateinischen unterrichts mehr als in jedem andern übungsbuche, das hauptsächlich stoff für das übersetzen aus dem deutschen in das lateinische bietet (über 91 von 131 seiten text), ernst: die classenlectüre ist wirklich zum alleinigen träger des ganzen unterrichts gemacht; denn aus Nepos stammen die beispiele und mustersätze, aus ihm fieszt der ganze wort- und phrasenschatz, zu ihm leitet rückerinnernd, ergänzend und beurteilend jede übersetzung zurück. ohne zweifel wird auch das doppelte, was Holzweissig von einer derartigen concentration erhofft, mit seinem buche erreicht werden: dem quartaner, der so beim erlernen jeder regel und wendung und bei jeder übersetzung auf vorher verdauter und ihm wieder in die erinnerung tretender lectüre fuszt, wird nicht nur das lernen überhaupt, sondern selbst auch die bewältigung etwaiger schwierigkeiten erleichtert; anderseits haben zu diesem zwecke die ziele des lateinischen unterrichts für quarta durchaus nicht, wie es heutigen tages nur zu oft geschieht, nach unten verrückt zu werden brauchen.

Eher fürchte ich, dasz dies nach oben zu geschehen ist, wenn ich an die paragraphen vom gerundium und gerundivum denke, wo selbst übersetzungen wie spes hostium vincendorum zu liefern sind, oder an die fast erschöpfende behandlung der verba des bittens, fragens und forderns in § 26, an den unterschied von probari ab aliquo und alicui in § 38, und an den von esse c. dat., c. abl. qualitatis und mit in und ablativus in 36, oder gar an die drei arten des abl. modi in 98. doch ist nicht zu verkennen, wie viel dafür Holzweissig neben der trefflichen begründung des ganzen baues auf der Neposlectüre auch im einzelnen noch gethan hat, um dem schüler alle schwierigkeiten leicht überwindlich zu machen. da sind mög-

Digitized by Google

lichst gleiche wendungen des deutschen herangezogen, da fehlt für die unpersönliche construction auch ein beispiel für ihre verbindung mit hilfsverben nicht, verwandtes ist zusammen durchgenommen, und vor allem sind die unter eine regel fallenden wendungen und verbindungen aus dem lateinischen übungsstoffe ausgezogen und im wörterverzeichnisse immer am anfange der entsprechenden paragraphen als zu lernend mit aufgeführt.

Im übrigen bietet dieses wörterverzeichnis, das neben den 131 seiten text auf s. 132—184 den zweiten hauptteil des buches bildet, hauptsächlich die für die übersetzung der lateinischen beispiele benötigten vocabeln und phrasen, spärlicher auch solche für die deutschen abschnitte, die im wesentlichen aus dem wortschatze jener und der an der spitze vermerkten Neposcapitel aufgebaut sind. sie sind in der reihenfolge, in der sie vorkommen, also als vollständige präparation, aufgeführt; sehr viele sind vier und mehr mal wiederholt, aus abschnitten, welche der wiederholung dienen, sogar alle. die quantität ist, der dritten stufe entsprechend, mit recht viel seltener bezeichnet als in den beiden ersten jahrgängen. sehr dankenswert ist es, dasz manchmal die abstammung der wörter durch in klammern beigegebene stamm- oder verwandte wörter angedeutet wird; doch könnte hierin leicht noch viel mehr geschehen. auszerdem sind, und zwar gewöhnlich am ende der paragraphen in gesperrtem druck, eine anzahl schon vom quartaner zu unterscheidender synonyma aufgeführt. endlich steht auch im wörterverzeichnisse eine stattliche anzahl von stilistischen oder grammatischen regeln unter dem striche, soweit diese nemlich bei der systematischen durchnahme der casuslehre im ersten teile nicht angebracht werden konnten, so über präpositionale attribute, über asyndeta und polysyndeta, über die weglassung der lat. possessiva und der accusative eum, eam, id, über die voranstellung der dem haupt- und nebensatze gemeinsamen subjecte und objecte, über den relativischen anschlusz, über die vertretung deutscher reflexiva durch lateinische passiva, über die ersetzung deutscher participia perf., über correlativa u. a.; gewis eine mit freuden zu begrüszende vervollständigung des grammatischen stoffes des ersten teiles und eine weitere erleichterung für lehrer und schüler, indem so die führung eines regelbuches erspart wird. —

Zuletzt ein verzeichnis einiger versehen oder doch bedenklicher stellen, wie sie mir beim schnellen durchlesen aufgestoszen sind.

Druckfehler sind mir nur s. 4 ('esti' für 'etsi') und s. 169 ('schrecken' für 'schranken') aufgefallen. etwas mehr hätte ich dagegen zu den regeln zu bemerken: s. 6 'zu 4' möchte es entsprechend den über dem striche angegebenen und im texte oft verwendeten drei übersetzungsarten des acc. c. inf. heiszen: 'im deutschen steht . . . [häufig ein conjunctionsloser objectssatz im indicativ oder conjunctiv oder] bei gleichem subjecte der infinitiv mit zu.' — s. 12 fehlt eine bemerkung über die übersetzung der verneinten gerundiv-

Digitized by Google

construction durch 'dürfen'. — s. 15 'zu 10' fehlt: [III. statt 'und' und eines beigeordneten verbums. — s. 23 'zu 15' dürfen kaum fehlen: 'd) abhängige begehrungssätze { 1. subjectssätze / 2. objectssätze } lat. ut, ne' — und weiter: 'zu beachten ist (namentlich wenn finalsätze . . . [und begehrungssätze mit zu] gebildet sind)' usw. es kommen nemlich erstens sehr viele nicht unter a—c) unterzubringende fälle von dasz-sätzen und infinitiven mit zu vor, wo ut erforderlich ist; und sodann wird die oft so weit hinaufreichende gedankenlosigkeit, utsatz und acc. c. inf. zu vermengen, nur dadurch mit der wurzel ausgerottet, wenn die schüler bei der ersten behandlung des letztern aussage- und dasz-sätze unterscheiden lernen, eine forderung, die überdies für den deutschen unterricht der quarta durch die lehrordnung gestellt ist. — Zu 18 lautet die regel über das reflexivum noch ebenso ungenau wie im quinta-cursus. zu 21 möchte es heiszen: . . prädicatsnomina [im nominativus]. s. 88 zu 77 und desgleichen s. 108 zu 102 würde es genauer heiszen: 'die vergleichenden ausdrücke tanti, pluris, minoris und das zugleich fragende und relative quanti.' — s. 138 zu 10 ist 'itaque cum: als daher' zu streichen, da die stellung 'als daher' als sinnwidrig auch aus den deutschen sätzen, wie § 38, 16. 42, 8. 64, 2. 118, 6 zu entfernen, bzw. bei übersetzungen aus dem lateinischen nicht zu dulden ist. — s. 139 zu 11 wäre richtiger: 'wie beim ersten [sein beziehungswort]'. — s. 147 zu 22: fehlt 'mit einer [beiordnenden] conjunction'. — s. 149 unter 25 möchte es wenigstens heiszen 'celor aliquid (pronomen!), aber celor de aliqua re (substantivum!) und s. 175 unter 92 ist amphora summa, wofür es wenigstens summa amphora heiszen müste, geradezu falsch mit 'oberfläche des kruges' übersetzt: Hannibal legte vielmehr in den krügen gold und silber oben auf.

Auch einige leicht abzustellende mängel der deutschen übungssätze, die im ganzen, soweit dies bei einem übungsbuche für quarta möglich ist, von einem lateinischen übersetzungsdeutsch freigehalten sind, sollen nicht verschwiegen werden. es sind meist kleinigkeiten und zwar dieselben, wie sie sich auch im quinta-cursus fanden, als da sind: zu seltene verwendung der pronomina statt wiederholter nomina; so ist § 32 besser: 'ihr land'; 40, 9: 'von ihm'; 53, 14 'seinem stolze'; ähnlich 55, 1; 62, 6: 'deren treulosigkeit' u. o. öfter fehlen beiordnende bindewörter, so 'denn': 27, 29; 'sondern': 40, 9; 'endlich': 55, 1; 'daher, deshalb' u. a.: 27, 30; 44, 10; 62, 9; 66, 15 u. a. m. undeutsch sind wendungen wie 'übertreffen durch' 12, 26 und 65, 22, und noch mehr 'beneiden' mit dem acc. einer sache und genetivattribut der person dazu, wie 33, 7; 34, 7; 36, 8 und vielfach, wo leicht durch 'scheelsehen auf' abzuhelfen ist. unpassend ist 25, 13: 'die Lacedämonier haben ihre bürger gelehrt' und nicht minder die verbindung von 33, 11 und 12. auch sei noch vorgeschlagen zu 35, 34: 'als es ihm [wahrscheinlich] schien; 40, 14: 'gab ihm soldaten mit'; 41, 3: 'ein schiff'; 41, 12: 'und so ent-

Digitized by Google

gieng Th.'; 44, 10: 'zum schutze des lagers'; 55, 13: 'aus furcht, dasz . . ., wird er kommen'; 59, 11: 'griff er auch diese an'; 115, 8: 'gehalten wurden'.

Und nun zum schlusse, und als solchen die versicherung, dasz nach der überzeugung des berichterstatters das quartanerpensum kaum nach einem zweiten buche sich so leicht, anziehend und gründlich zugleich einüben lassen dürfte, wie nach dem von Holzweissig!

Zittau. Matthias.

37.

Übungssätze und musterbriefe zur einführung in die französische handelscorrespondenz. auf wunsch des vereins sächsischer handelsschuldirectoren herausgegeben von K. Witzel, früher director der handelsschule zu Annaberg, und H. Messien, director der handelsschule zu Meiszen. dritte, erweiterte und verbesserte auflage. Cöthen, Otto Schulzes verlag. 1890.

Vorliegendes büchlein hilft einem längst gefühlten bedürfnisse ab. es gab bisher noch kein im anschlusz an jede gangbare französische grammatik brauchbares compendium, welches die in der so überaus wichtigen kaufmännischen correspondenz üblichen ausdrücke und phrasen in übersichtlicher weise zusammengestellt und in übungssätzen zur anwendung gebracht enthielt und entwürfe oder anleitung zu französischen geschäftsbriefen brachte. die von den herren verfassern in den vorbemerkungen zur ersten und dritten auflage aufgestellten pädagogischen grundsätze, die bei der ausarbeitung des büchleins maszgebend waren, wird jeder einsichtsvolle erzieher, insbesondere die lehrer der handlungslehrlingsschulen durchweg billigen. es kommt in letztern entschieden weniger auf eine den logischen gesetzen der sprachformen angepasste grammatische schulung, wie sie sonst meist an höhern unterrichtsanstalten bezweckt wird, an, sondern auf das erzielen einer gewissen gewandtheit im schreiben und sprechen innerhalb eines engbegrenzten gebietes. alle speciell in der kaufmännischen correspondenz üblichen verhältnisse werden in den sätzen und musterbriefen in geschickter weise berührt, so dasz der inhalt des ganzen büchleins sich durchweg innerhalb der grenzen des praktischen lebens bewegt. es kann dasselbe daher ebenso wie die von denselben herren verfassern herausgegebenen übungssätze und musterbriefe zur einführung in die englische handelscorrespondenz allen handelsschulen zu möglichst fleisziger benutzung nur aufs wärmste empfohlen werden.

Dresden. Löschhorn.

38.

ÜBUNGSBUCH ZUR ARITHMETIK UND ALGEBRA, ENTHALTEND DIE FORMELN, LEHRSÄTZE UND AUFLÖSUNGSMETHODEN IN SYSTEMATISCHER ANORDNUNG UND EINE GROSZE ANZAHL VON FRAGEN UND AUFGABEN. ZUM GEBRAUCHE AN GYMNASIEN, REALGYMNASIEN UND ANDERN HÖHERN LEHRANSTALTEN BEARBEITET VON DR. E. WROBEL, GYMNASIALLEHRER IN ROSTOCK. ERSTER TEIL. DIE SIEBEN ARITHMETISCHEN OPERATIONEN. PROPORTIONEN. GLEICHUNGEN ERSTEN GRADES MIT EINER UND MEHREREN UNBEKANNTEN. Rostock. Wilh. Werthers verlag. 1889.

Unter diesem titel ist ein neues hilfsbuch zur erlernung der buchstabenrechnung erschienen. da die angabe des vollen titels eine inhaltsangabe genügend ersetzt, will ich den leser dieser jahrbücher nur noch auf einige licht- und schattenseiten des werkchens hinweisen und bei der gelegenheit einige punkte zur sprache bringen, in welchen das Wrobelsche wie alle verwandten bücher mir hinter dem logisch oder pädagogisch erreichbaren zurückzubleiben scheinen. — Der aufbau erfolgt in hergebrachter weise: die vier species, die proportionen, potenzen, wurzeln, logarithmen, gleichungen ersten grades mit einer und mehreren unbekannten. verfasser geht aus von der ganzen positiven zahl, kommt bei der subtraction auf die negative einheit, bei der division auf die brüche, die also nicht aus dem rechenunterricht als bekannt vorausgesetzt werden, und bei der radicierung auf die complexen grözen. ein ziemlich ausführliches capitel über die teilbarkeit, welches hinter der division eingeschaltet ist, bringt die einfachsten zahlentheoretischen sätze, ihm folgt ein capitel über die zahlensysteme, während den decimalbrüchen hinter der bruchlehre ein ziemlich eingehendes capitel eingeräumt ist, welches zugleich auch die regeln über die abgekürzte rechnung behandelt. ob die in diesen capiteln beliebte ausführlichkeit notwendig ist, mag zweifelhaft sein; für die wiederholung ist sie gewis aber manchem lehrer und schüler willkommen.

Die zahlreichen regeln sind durchweg kurz, klar und treffend gefaszt, und es ist namentlich anzuerkennen, dasz verfasser nicht bei den regeln in ihrer abstracten allgemeinheit stehen geblieben ist, sondern sie auch für die bekanntesten, häufigst vorkommenden und für die schüler erfahrungsgemäsz die zahlreichsten klippen bergenden fälle besonders ausgesprochen hat. so z. b. sind die regeln über die rechnung mit 0 und ± 1 recht sehr am platze, ebenso auch im capitel über die logarithmen die regeln:

$$\left.\begin{array}{l}\log(a+c) \text{ nicht} = \log a + \log c\\ \log(a-c) \text{ nicht} = \log a - \log c\end{array}\right\}.$$

ungenau sind mir die folgenden regeln erschienen: s. 43. nr. 13 'warum ist eine zusammengesetzte zahl nur durch jeden ihrer prim-

Digitized by Google

factoren, sowie durch jedes product, welches aus ihnen gebildet werden kann, teilbar, sonst aber durch keine andere zahl?' hierauf erteilt das resultatheft die antwort: 'eine zahl kann in einer andern nur aufgehen, wenn alle ihre primfactoren auch primfactoren der andern sind.' nun wohl! daraus folgt aber keineswegs, dasz eine zusammengesetzte zahl durch jedes product ihrer primfactoren teilbar sein musz. — s. 148/9. nr. 83 b: 'der rational zu machende nenner ist zweigliedrig und enthält nur quadratwurzeln, wie z. b. in dem ausdruck $\frac{n}{a\sqrt{b}+c\sqrt{d}}$, so ist der rationalmachende factor der nenner mit entgegengesetztem mittleren vorzeichen $(a\sqrt{b}-c\sqrt{d})$.' 'ist der nenner ein polynom von quadratwurzeln, so läszt sich derselbe durch zusammenfassung mehrerer glieder als binom betrachten. (das verfahren ist hierbei zuweilen zu wiederholen.)' abgesehen von der nicht gerade glücklich gewählten fassung, habe ich gegen die regel einzuwenden, dasz sie den schüler gar leicht zu irrigen vorstellungen verleitet. der zweite teil könnte etwa lauten: 'ist der nenner ein polynom von drei oder vier gliedern, von denen wenigstens zwei quadratwurzeln sind, so läszt sich derselbe durch zusammenfassung mehrerer glieder als binom betrachten. (das verfahren ist hierbei in der regel zu wiederholen.)' warum lassen sich im allgemeinen mehr als viergliedrige polynome mit mindestens vier quadratwurzeln in dieser weise nicht rational machen? — s. 17. z. 15 u. 16: 'sind mehrere algebraische zahlen zu addieren, so addiert man am besten zuerst alle positiven und alle negativen für sich und dann diese summen.' kann man das wirklich in dieser allgemeinheit behaupten? — s. 3. z. 7 v. u.: 'null addiert und subtrahiert nicht.' kurz, aber falsch und selbst dann noch gewagt, wenn sich addieren mit vermehren, subtrahieren mit vermindern übersetzen liesze. — Logisch zu beanstanden dürfte die wortstellung sein in fragen, wie: s. 2 nr. 9 'wann lassen sich benannte zahlen nur addieren?' und s. 3. nr. 13 'wann lassen sich benannte zahlen nur subtrahieren?' s. 83. nr. 2 liest man: 'welches ist das zeichen eines arithmetischen und eines geometrischen verhältnisses?' statt '. . . und welches dasjenige eines geometrischen verhältnisses?' und s. 7. nr. 5: 'erkläre in folgenden ausdrücken die bedeutung der klammern und gib an, warum die klammern auch weggelassen werden können, ohne dasz der sinn zerstört wird.' statt '. . ., ohne dasz der wert geändert wird.' pädagogisch nicht unbedenklich sind fragen, wie s. 6. nr. 19: 'wenn der dividend eine benannte, der divisor eine unbenannte zahl ist, wie ist dann der quotient beschaffen?' statt: 'wie ist der quotient beschaffen, wenn . . .?'

S. 87 findet man nr. 32, 1: 'in jeder geometrischen proportion ist das product der äuszeren glieder gleich dem producte der inneren glieder;' dann aber nr. 33: 'wie kann man sich am leichtesten überzeugen, ob eine proportion richtig ist oder nicht? — welche der

Digitized by Google

folgenden proportionen sind richtig, welche falsch?' nach 32 ist die proportion die gleichung zwischen zwei wirklich gleichen werten, nach 33 aber das ergebnis der gleichsetzung von zwei ganz beliebigen werten; nach 32 ist jede proportion an sich richtig, nach 33 aber gibt es richtige und falsche proportionen. hierin liegt ein widerspruch, den man vermeiden könnte und sollte. läszt man den sprachgebrauch entscheiden, so zeigt das wort proportional, dasz es falsche proportionen nicht gibt. demnach könnte nr. 33 etwa so lauten: 'wie kann man sich am leichtesten überzeugen, ob zwei gleichgestellte verhältnisse eine proportion bilden oder nicht? — führe das für die folgenden beispiele aus.' — Die falschen proportionen, die ich den länglichen und verschobenen quadraten in der planimetrie vergleichen möchte, erfreuen sich übrigens nicht allein in dem vorliegenden, sondern in allen verwandten werken eines mehr oder minder versteckten daseins. noch ein anderer fehler zieht sich, soweit mir bekannt, durch alle verwandten werke: eine gleichung n^{ten} grades ist bekanntlich eine algebraische gleichung, deren höchster exponent der unbekannten in geordnetem zustande n ist; sie hat stets n wurzeln, wobei die mehrfachen allerdings entsprechend zu zählen sind. hat eine beliebige anzahl der coefficienten oder der wurzeln den wert null, so ändert das nichts an der sache. demnach sind gleichungen von der form: $ax^{n+1} + bx^n = 0$, $n > 0$, nicht vom ersten, sondern vom $(n+1)^{ten}$ grade mit der n-fachen wurzel 0, und man sollte sie deshalb auch nicht unter die gleichungen ersten grades mengen, sondern sie diesen höchstens anhangsweise, aber unter der ausdrücklichen bezeichnung als gleichungen $(n+1)^{ten}$ grades beifügen. bei der vermengung derselben mit den gleichungen ersten grades läuft man gefahr, nicht allein dem schüler das verständnis für die gleichungen zu verdunkeln, sondern auch ihn irre zu machen an der folgerichtigkeit mathematischer schlüsse. so z. b. führt die gleichung s. 209. nr. 261 b

$$\frac{7x^2-8x+20}{3x^2-4x+8}=\frac{5}{2}$$

auf die gleichung:

$$x^2-4x=0$$
$$x(x-4)=0,$$

und es folgt nun aus s. 24. nr. 14 und 15: $x = 0$, und $x = 4$. durch beide werte wird die gleichung verificiert; beide sind also wurzeln einer gleichung ersten grades, die doch als solche nur eine wurzel hat. hier soll sich nun der lernende, der vielleicht nicht einmal mehr einen lehrer zur seite hat, immer vergegenwärtigen, dasz diese aufgaben unter die gleichungen ersten grades nur aufgenommen werden, weil der factor null so mühelos sich ausscheiden läszt. doch darf er nicht vergessen, dasz es gleichungen zweiten grades sind, und dasz die null eine vollberechtigte wurzel ist; denn unter umständen ist gerade sie die einzig brauchbare. vielleicht macht es ihm wenig mehr mühe, gewisse andere quadratische formen, wie

Digitized by Google

z. b. $x^2 - 8x + 15 \doteq (x-5)(x-3)$, in lineare factoren zu zerlegen, er wird sich aber vergeblich nach gleichungen dieser art unter den gleichungen ersten grades umschauen; der unterschied in der schwierigkeit der zerlegung in factoren, darf er also behaupten, hat in diesem falle darüber entschieden, ob eine gleichung zweiten grades unter die gleichungen ersten grades zu werfen sei oder nicht, und ich glaube kaum, dasz diese erkenntnis ihm sonderliche freude machen wird. wie aber, wenn sich der schüler die wurzel $x = 0$ durch division mit x, wie es gewöhnlich geschieht, vom halse schafft? nun, dann macht er genau denselben fehler, den jemand begehen würde, der die gleichung $x^2 - 8x + 15 = 0$ durch division mit $(x-3)$ auf den ersten grad bringen und dann nur diese lösen wollte, was doch sicherlich nicht richtig wäre. also noch einmal: gleichungen von der form: $ax^{n+1} + bx^n = 0$, $n > 0$, menge man nicht unter die gleichungen ersten grades! — Ich knüpfe hieran eine letzte betrachtung, die nicht durch das Wrobelsche werk allein veranlaszt wird. vom besondern zum allgemeinen, vom concreten zum abstracten, ist ein grundsatz jeder gesunden pädagogik, der allerdings bereitwilliger anerkannt als befolgt wird. so z. b. bringen die algebraischen aufgabensammlungen durchgängig die reinen gleichungen vor den anwendungen, während es doch am platze wäre, die notwendigkeit der reinen gleichungen für die ausführung der anwendungen darzuthun und hieran die schwierigeren gleichungen, die mehr theoretisches interesse beanspruchen, anzuschlieszen. man versetze sich doch einmal in die stimmung eines normalen, 12—14 jährigen knaben. 6—12 monate sind auf die arithmetik verwendet worden und nun, wo er der früchte seines fleiszes froh zu werden gedenkt, setzt man ihm eine schier endlose reihe von aufgaben zur berechnung eines x vor, welches für ihn gar kein interesse bietet. (neckende philologen nennen dieses capitel gerne die ixerei.) endlich kommt er zu den anwendungen und kann sich nun überzeugen, dasz er gerade die kenntnisse, die er am sauersten erworben hat, selten oder nie praktisch zu verwenden gelegenheit findet. wäre nicht der oben angedeutete weg empfehlenswerter? zuerst anwendungen, und zwar zunächst ohne, dann mit bezeichnung der unbekannten durch einen buchstaben, die anwendungen möglichst der wirklichkeit entlehnt oder sich an sie anlehnend; dann, nachdem der schüler den nutzen und wert der gleichungen hinreichend kennen und würdigen gelernt und einige sicherheit und gewandtheit im ansetzen und lösen derselben erlangt hat, die schwierigeren der reinen gleichungen, für die ihm das interesse dann auch kaum mangeln dürfte. da jeder unterricht von vielen nicht auszuschaltenden factoren beeinfluszt wird, so möchte ich zwar nicht sagen, dasz ich diesen weg unter allen umständen für den besten erachtete; wohl aber erscheint er mir als der naturgemäszeste und unter ungünstigen verhältnissen auch als der dankbarste. letzteres wird durch meine persönliche erfahrung bestätigt.

Digitized by Google

Die aufgabensammlung, dieser nach meiner ansicht wichtigste teil eines algebraischen schulbuches, verrät durch ihre erstaunliche reichhaltigkeit, sowie in ihrer guten anordnung und der groszen zahl lehrreicher und interessanter aufgaben überall den hingebenden fleisz und die grosze umsicht, mit welcher verfasser sein werk bearbeitet hat. ich habe nicht alle aufgaben durchgesehen, etwa jede zehnte aber gerechnet. allenthalben ist mir eine bewundernswerte correctheit entgegengetreten; doch habe ich von den vexieraufgaben, deren in der vorrede erwähnung geschieht, keine bemerkt, sei es nun, dasz der zufall es so gefügt hat, oder dasz verfasser und ich mit dem worte 'vexieraufgabe' verschiedene begriffe verbinden. — Von aufgaben mit resultaten, die sich mit der zeit zu ändern pflegen (einwohnerzahlen usw.), hat verfasser, soweit ich sehen konnte, nur eine (s. 228. nr. 58) eingestellt und diese noch dazu mit angabe des datums der zählung, was nur zu billigen ist. indessen, wenn man sich überlegt, wie wenig wert es eigentlich hat, — namentlich für einen nicht-Mecklenburger und nach einiger zeit — zu wissen, wie viele einwohner Rostock, Schwerin und Wismar am 1 dec. 1885 gehabt haben, so möchte man wohl wünschen, dasz auch diese aufgabe noch durch eine andere ersetzt würde, in welcher constante gröszen (stromlängen usw.) zur berechnung gelangten.

Methodisch zeugt die bearbeitung von groszer umsicht in der anordnung und von umfassender vorsorglichkeit in der verteilung und vorbereitung des stoffes. so gefällt mir namentlich, dasz die neuen begriffe nicht allein am richtigen orte eingeführt, sondern auch da schon vorbereitet werden, wo sie ihre eigentliche wurzel haben, oder wo sich sonst passende gelegenheit findet. dadurch wird erreicht, dasz der schüler nie unvermittelt an ganz neue dinge herangeführt wird. um nur wenige beispiele anzuführen, bahnen die fragen: s. 3. nr. 21: für welchen wert von x ist $x - 3 = 0$, $x - 15 = 0$? s. 24. nr. 15: für welche werte von x würde $(x - 5)(x - 3) = 0$ .....? das verständnis für die bestimmungsgleichungen an, während der begriff der irrationalität durch s. 55. nr. 34 und namentlich durch die frage vorbereitet wird: s. 55. nr. 34c: warum müssen die potenzen irreducibler brüche ebenfalls irreducibel sein? die division erhält durch einführung des restbruchs mehr übersichtlichkeit; die zeichen werden vielfach erläutert und die sicherheit im gebrauche derselben durch eine grosze zahl fragen und regeln angestrebt (vgl. s. 7—10, s. 123. nr. 7).

Über die praktische verwendbarkeit dieses im allgemeinen sehr brauchbaren schulbuches, neben dem ich ein lehrbuch der arithmetik und algebra durchaus nicht für notwendig erachten würde, endlich noch ein kurzes wort. dasz der erste teil mit den gleichungen des ersten grades abschlieszt, wird vom verfasser in der vorrede dadurch gerechtfertigt, dasz die untersecunda, die zur erlangung der einjährigen-berechtigung genüge, auf den meisten gymnasien und realgymnasien ihr ziel nicht höher gesteckt habe. durch diese an sich

gewis nicht zu tadelnde einrichtung, die man ja auch in verwandten werken so oder ähnlich vorfindet, würde das buch aber für eine nicht geringe anzahl von lehranstalten, wie z. b. für die realschulen des königreichs Sachsen, nicht unwesentlich an brauchbarkeit verlieren. deshalb sei erwähnt, dasz nach einer mitteilung des verlegers dem ersten teile auf wunsch die gleichungen des zweiten grades nebst antworten gegen eine entsprechende preiserhöhung beigegeben werden können. — Die antworten sollen zwar nur an die fachlehrer selber gelangen, doch erklärt sich die verlagsbuchhandlung bereit, dieselben gegen eine schriftliche einwilligungserklärung des lehrers den schülern in die hände zu geben. gegen diese geschäftliche masznahme ist an sich ja vom pädagogischen und wissenschaftlichen standpunkte durchaus nichts einzuwenden; aus praktischen gründen aber rate ich dem verfasser wie dem verleger, die resultathefte ganz freizugeben oder die erlangung derselben aufs äuszerste zu erschweren; in beiden fällen weisz der lehrer wenigstens, woran er ist, und kann darnach handeln. bei der jetzt beliebten einrichtung fürchte ich, dasz er in recht kurzer zeit den kampf gegen eselsbrücken aufnehmen musz. hierzu veranlaszt mich eine erfahrung mit den antworten zu Bardeys aufgabensammlung, deren verabfolgung doch gewis peinlich genug gehandhabt wird. — Da die zahl der vorhandenen brauchbaren schulbücher auf diesem gebiete mir als eine verhältnismäszig geringe erscheint, freue ich mich, mein urteil dahin zusammenfassen zu können, dasz das vorliegende werk entschieden unter die guten bücher dieser art zu zählen ist. möge der tüchtigen arbeit der verdiente erfolg nicht fehlen!*

---

* teil II, vor einiger zeit erschienen, enthält die gleichungen zweiten grades, progressionen, kettenbrüche, diophantischen gleichungen, combinationslehre und den binomischen und polynomischen lehrsatz für ganze positive exponenten, die nun noch fehlenden, meist nur für die primen der realgymnasien notwendigen höheren capitel einem anhange von etwa drei druckbogen vorbehaltend, welcher als besonders verkäuflich erscheinen soll.

FRANKENBERG. J. SIEVERS.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

(22.)
DIE ALTEN SPRACHEN IN DER PÄDAGOGIK HERBARTS.
(schlusz.)

Auch über das lateinschreiben hat sich Herbart mehrfach geäuszert. dasz er dasselbe (ebenso wie das griechische) für notwendig erachtet, musz man aus einer allgemeinen äuszerung schlieszen, die besagt, dasz man 'sich üben musz zu schreiben in der sprache, die man verstehen lernen will' (II 129). jedoch verlangt Herbart, dasz man sich mehr zeit nehmen und später anfangen solle, als es bisher üblich gewesen sei (II 155. vgl. anm.). 'nähme man sich mehr zeit bis zum lateinschreiben, so würde auch die dazu gerade nötige und deshalb verfrühte grammatik luft bekommen; sie würde einen spätern, nützlichern und für sie selbst anständigern platz gewinnen. man würde nun früherhin dem lesen mehr zeit gönnen, und das mit recht; denn die fremde sprache will erst gehört, vernommen, gemerkt sein, ehe man sie selbst sprechen oder schreiben kann; es ist auch nötig ihr material schon ziemlich zu kennen, ehe man sich viel mit ihren formen beschäftigen kann.' als eine gute hilfe dafür wird das auswendiglernen mancher capitel aus römischen schriftstellern empfohlen (II 546). Cicero und Caesar wurden dazu im Königsberger pädagogium benutzt. am eingehendsten äuszert sich Herbart über diese angelegenheit im umrisz § 285 (II 640), gegen den bisherigen betrieb eifernd. statt der exercitia rät er 'zum schreiben in den lehrstunden selbst, mit hilfe des lehrers und nach gemeinsamer überlegung der schüler', oder auch zu lateinischen auszügen aus den zuvor interpretierten autoren, 'anfangs mit hilfe des buchs, später ohne dasselbe'. 'ausziehen ist nicht nachahmen und soll es nicht sein.' gegen die exercitien nimmt ihn ein 'der nachteil unzähliger fehler,

Digitized by Google

deren verbesserung der schüler sich selten einprägt'. dasz Herbart überhaupt von den correcturen nicht viel hielt, zeigen mehrere stellen. einmal nennt er 'den grösten teil derselben rein unnütz' (II 154). etwas milder lautet sein urteil im umrisz § 123 (II 567), wo er in sehr beherzigenswerter weise vor den nachteiligen folgen warnt, welche die grosze zahl der fehler bei verfrühten schreibübungen nach sich zieht.

In der weise, wie wir sie in den beiden vorhergehenden abschnitten des zweiten teiles dieser arbeit darzulegen versucht haben, wollte Herbart den altsprachlichen unterricht gestaltet wissen. dem stand nun die bisher auf den gymnasien übliche methode entgegen. dasz Herbart an ihr nicht viel gutes zu finden vermochte, leuchtet ein.

Wir wollen diejenigen seiner klagen hier noch folgen lassen, die sich insbesondere auf die stellung der beiden altsprachlichen unterrichte zu einander beziehen. vor allem wendet sich Herbart energisch gegen die vorherschaft des lateinischen; darauf bezieht sich die mehrzahl der hierher gehörigen aussprüche. in den 'ideen zum pädagogischen lehrplan' (I 78 f.) sagt Herbart, dasz die vorwürfe neuerer pädagogen gegen die lectüre der classiker, welche den jünglingen kein interesse abgewinnen könnte, der gewöhnlichen methode gegenüber gerechtfertigt wären. — Eine spur der alten humanistenzeit vermeint er auch jetzt noch in der methode des altsprachlichen unterrichts zu finden (I 76). 'wenn man einen aufmerksamen blick auf die methode wirft, nach welcher knaben und jünglinge in die alte litteratur pflegen eingeführt zu werden: so zeigen sich in dieser methode leicht die spuren jener jetzt völlig vergangenen zeit, da dem gelehrten die gelehrtensprache, die lateinische, werter und geläufiger sein muste, als seine rohe, zu geschäften unbrauchbare muttersprache. — Damals war es natürlich, dasz man die jahre und den überdrusz der jugend nicht scheute, nur um das grosze werk zu vollbringen, die deutsche zunge in eine römische zu verwandeln. ohne eine so dringende notwendigkeit — wie hätte man darauf verfallen können, die jugend zuerst nach Rom, und nicht vielmehr in die schule Roms, nach Griechenland, zu führen?' das waren jene früheren jahrhunderte, wo die lateinische grammatik eine art lückenbüszer war (II 155). 'es war nicht möglich, mit kindern den Cicero oder Livius zu lesen; was sollte man nun mit ihnen anfangen? mit kindern, meinte man, wäre doch alles einerlei; so bequem macht sichs ja noch heute die psychologische unwissenheit! man nahm also die grammatik und liesz sie auswendig lernen!' — Den zu seiner zeit herschenden zustand schildert Herbart mit kräftigen farben schon in den 'ideen zum pädagogischen lehrplan' (I 78). in der bisher üblichen anordnung sei die lectüre der Griechen ein wahrer rückgang. 'und die ganze alte litteratur, so geordnet, dasz man kinder mit den so vieles voraussetzenden römischen schriftstellern quält, die gerade in die spätern jünglingsjahre fallen sollten, und dasz

Digitized by Google

man die frühern Griechen, die nun notwendig noch länger zurückgelegt werden müssen, hier auf jene folgen läszt: so gestellt, ist diese unschätzbare sammlung von denkmälern, welche uns in ihrer wahren folge den menschen in seinem natürlichen wachstum so trefflich vergegenwärtigt, in eine gänzlich verdrehte, torturähnliche lage gebracht, in welcher sie unmöglich der jugend ihre reize zeigen, unmöglich die liebe derselben gewinnen kann, und sich ihr umsonst zur führerin durch die jahre des unterrichts anbietet.' streng eifert Herbart ferner gegen 'den schweren und zerstörenden druck des gewöhnlichen lateinlernens' in der allg. päd. (I 344). — Wenn man das gewöhnliche treiben lateinischer grammatik 'mit seinen enormen pädagogischen fehlern' (II 146. 637) und römischer schriftsteller, 'deren es für das ganze knabenalter keinen einzigen gibt, der nur erträglich taugte, um ins altertum einzuführen', in betracht zieht, so 'gehört gewis ein hoher grad von gelehrter befangenheit dazu, um für einen so gar nicht erziehenden unterricht so viel jahre, so viel mühe, so viel aufopferung des frohsinns und aller raschern bewegungen des geistes zu dulden' (I 347). von dieser alten weise des lateinlernens behauptet Herbart (II 154 f.), 'dasz sie zugleich die lehrer und schüler verstimmt, und dasz nur eiserne naturen dabei bestehen können. anfang, mittel und ende dieses lateinlernens ist eine quälerei um geringen lohn, und es scheint mir nicht, dasz unsere jetzt so thätigen gymnasien sich in diesem punkte gerade besonders glänzender erfolge rühmen dürften.' — 'Es widerstrebt auch den pädagogischen zwecken, wenn das lateinische der groszen mehrzahl derer, die nicht philologen von profession zu werden bestimmt sind, so beigebracht wird, wie man es vielleicht mit denen betreiben musz, zu deren vornehmsten pflichten es dereinst gehören wird, diese einmal recipierte gelehrte sprache mit vollkommener leichtigkeit und reinheit zu sprechen' (I 576). derselbe vorwurf wiederholt sich in der kurzen encyclopädie (II 436). — Schlieszen wollen wir diese vielen klagen über die falsche stellung des lateinischen mit dem kurzen stoszseufzer, welcher sich in den vorlesungen über pädagogik findet (I 550): 'wie verkehrt, den Horaz mühsam erklären durch griechische mythologie und erst hinterdrein griechische dichter lesen!'

Gegen ein hilfsmittel im bisherigen betriebe des altsprachlichen unterrichts richtet sich noch der ganz besondere groll Herbarts, gegen den gebrauch der chrestomathien zu beginn des sprachunterrichts. da er es als eine hauptforderung an den erziehenden unterricht gestellt hatte, dasz er in sachen der teilnahme continuierlich sein sollte, so können wir den eifer wohl begreifen, mit dem er sich oft gegen diese 'rhapsodien ohne ziel, mit denen man auch nicht eine woche verlieren dürfe' (I 412), gegen diese 'leidigen rhapsodien mit ihrem flickwerk' (II 155) richtet. bereits die thesen vom jahre 1802 enthalten eine warnung vor den chrestomathien (I 228): 'institutio liberorum a Graecis literis incipienda et quidem ab Homeri Odyssea,

Digitized by Google

nullo omnino prosaïco, minime autem chrestomatico libro praemisso.'

So hat Herbart denn auch bei dem unterricht der Steigerschen söhne gänzlich von dem 'wirrwarr' der chrestomathien abgesehen (I 346). am ausführlichsten richtet sich seine kritik gegen Gedikes chrestomathie.[50] 'Gedike schrieb unter mehreren chrestomathien auch eine griechische, und er suchte darin recht viel interessantes zusammenzubringen, drollige erzählungen, fabeln, kleine historische bruchstücke, nichts groszes und ganzes.' dem gegenüber steht nun Herbarts Odysseelectüre. 'natürlicherweise sind nun die ersten zeiten in Gedikes chrestomathie weit interessanter für die kleinen anfänger, als die ersten verse des Homer; und überdies sind die knaben, welchen Gedike seine chrestomathie bestimmte, wohl ungefähr in dem alter, wie diejenigen, welche bei mir schon die ganze griechische Odyssee durchgelesen haben. es scheint also, als hätte jener weit besser dafür gesorgt, als ich, dasz der unterricht in der genannten sprache interessant sein möge. allein der unterschied liegt in dem interesse, was die lectüre zurückläszt.' nun spricht Herbart über die spannung, welche die Odyssee hervorruft. 'Gedikes chrestomathie ist vergessen, wenn sie durchgearbeitet ist; was von ihr bleibt, das sind, gemäsz der absicht des verfassers, vocabeln und grammatische formen. mit andern chrestomathien verhält es sich ebenso' (II 81 f.). — Die 'goldnen sprüche, fabeln und kurzen erzählungen', wie sie diese bücher bieten, können eben nichts an der belästigung des schülers durch den bloszen sprachunterricht ändern (II 636).

Ich will noch darauf hinweisen, dasz sich auch Thiersch a. o. I 593 gegen die chrestomathien richtet.

Anders gestaltet sich die frage für die staatsconservatorien nach art der Schulpforte; hier hat der philolog zu überlegen, ob man vom lateinischen, ob man mit einer chrestomathie anfangen müsse, um lateinisch und griechisch aufs beste zu lehren. 'die pädagogik wenigstens (welche für ihre eigne sphäre diese fragen verneint) hat hier keine stimme' (I 575). hinzufügen möchte ich noch, dasz Herbart auch 'vorgreifende erzählungen im nüchternen auszuge, vollends in dem albernen tone, der die kindlichkeit nachahmen möchte', verurteilt, weil sie den schriften der alten das interesse nehmen (I 292).

Dem einseitigen philologischen betriebe der alten sprachen, wie ihn Herbart in den eben angeführten aussprüchen schildert, treten nun die forderungen des erziehenden unterrichts gegenüber, auf welche man, wie Herbart ganz energisch mahnt, endlich achten müsse; denn sonst drohten dem altsprachlichen unterricht überhaupt grosze gefahren. 'auf die gründe des erziehenden unterrichts werden die philologen wohl irgend einmal hören müssen, wenn sie

[50] vgl. H. Schiller lehrb. d. gesch. d. päd. s. 282.

Digitized by Google

nicht wollen, dasz beim anwachs der geschichte und der naturwissenschaft, beim andrange der materiellen interessen, das griechische auf schulen in ähnlicher art beschränkt werde, wie das hebräische schon jetzt beschränkt ist' (II 637). von diesen bestrebungen seiner zeit sagt Herbart in der kurzen encycl. (II 472), dasz man durch sie immer weiter 'selbst von der möglichkeit' entfernt werden würde 'die knaben bei den alten grammatiken sitzen zu lassen' (mit ausnahme der spätern theologen, juristen usw.).

Wenn aber der altsprachliche unterricht der gymnasien auf die forderungen des erziehenden unterrichts eingeht, dann vermag er — das hebt Herbart mehrfach hervor — recht wohl die günstigsten resultate zu erzielen; ich möchte gerade diese aussprüche in einer darstellung der Herbartschen anschauungen zu ihrem guten rechte kommen lassen, denn sie bilden das gegengewicht zu seinen vielen klagen über die bisherige methode des sprachstudiums, über die last desselben, welche bei einseitiger betrachtung leicht die meinung erwecken könnten, dasz Herbart überhaupt vom unterricht in den alten sprachen so gut wie nichts habe wissen wollen und ein abgesagter feind der gymnasien gewesen sei.[51] in dem 'gutachten zur abhilfe' (II 146) betont Herbart, 'dasz man gar nicht nötig habe pädagogische fehler zu machen, um grammatik so gründlich, als es verlangt wird, lernen zu lassen, wenn man nur geduld hat das diesem angemessene alter zu erwarten, und wenn man die individuen, die dazu geschick haben, unterscheidet von denen, bei welchen alles einprägen auf die dauer nichts als überdrusz bewirkt.' man hat gegen die fremden sprachen eine ernstliche pädagogische bedenklichkeit nicht geltend zu machen, falls die zeit dafür hinreicht. ihre früchte reifen später (II 558). dieser letztere gedanke kehrt mehrfach bei Herbart wieder. 'der gymnasiast wird zwar durch die weitläufige zurüstung zur geistesbildung, welche in den alten sprachen liegt, offenbar aufgehalten — was Herbart übrigens keineswegs bedauert oder tadelt (II 112) — und die früchte reifen ihm viel später als dem bürgerschüler die früchte seiner bildung; aber sie reifen eben doch (II 153), und ein groszer schatz ist gewonnen, wenn sich die lehrlinge durcharbeiten' (II 104). diese zwei gedanken finden sich vereinigt in den folgenden schönen worten des päd. gutachtens (II 108 f.): 'der hauptschüler musz in hinsicht seiner gesamtbildung dem gleich alten gymnasiasten überlegen sein, denn dieser ist durch die alten sprachen aufgehalten worden; — ein hart klingendes wort, dessen milderung darin liegt, dasz der gymnasiast langsamer reift, dasz seine studien lebenslänglich an ihm bilden, und er also den reichsten ersatz sich mit der grösten gewisheit versprechen kann. jedoch dies setzt voraus, dasz das gymnasium sein wagestück,

---

[51] ebenso könnte ich auch den absprechenden urteilen Herbarts über die philologen anerkennende gegenüberstellen. vgl. II 263. I 575. II 104 u. a.

Digitized by Google

den weiten weg der bildung durch die alten, auch glücklich beendige, und dasz es unterwegens nicht vernachlässigt habe, unmittelbar in die gemüter einzugreifen, wo immer sich die gelegenheit darbot.' den schlusz aber mag die stelle in der kurzen encycl. (II 472 f.) bilden, in welcher ich den höchsten lobspruch zu finden meine, den Herbart dem gymnasium gespendet hat. 'wann erst auf der bürgerschule der erziehende unterricht ohne alte sprachen getrieben wird, dann werden auch die gymnasien ihrerseits freiheit gewinnen, durch die that zu zeigen, dasz bei nicht überfüllten classen, bei schon einigermaszen ausgewählten schülern, bei richtiger methode, es sehr wohl, und selbst auf glänzende, und doch für schüler und lehrer keinesweges peinliche weise geschehen kann, den unterricht in alten sprachen, stets in die geschichte verwebt, zum erziehenden zu machen, und ihm dabei den strengen charakter des gründlich-gelehrten, der ihm unbezweifelt zukommt, zu lassen.'

Die beiden letzten aussprüche betonen jedoch wieder auf das nachdrücklichste, dasz nur dann von einer wohlthätigen bildung durch die gymnasien die rede sein könne, wenn sie den forderungen des erziehenden unterrichts rechnung trügen.

Gegen eine oberflächliche auffassung dieser forderungen aber verwahrt sich Herbart bereits in der allg. päd. I 448 ganz ausdrücklich: 'dieses buch wird hoffentlich verschont bleiben von leichtsinnigen freunden, welche sich einbilden möchten, dessen vorschrift befolgt zu haben, wenn sie nur den Homer und das ABC der anschauung früh genug anfangen.'

Ehe wir nun unsere betrachtung abschlieszen, sei es mir vergönnt noch einen kurzen blick auf die erfolge zu werfen, welche Herbart durch seine ernsten pädagogischen mahnungen auf dem gebiet des altsprachlichen unterrichtsbetriebes erreicht hat. er selber nimmt an verschiedenen stellen seiner schriften die gelegenheit wahr, über dieselben zu reden. doch schrieb er gewis nicht sich allein das verdienst an den verbesserungen zu, welche er dort anerkennt. 'die gymnasien, in ihren jetzt gewöhnlichen verhältnissen — so beginnt Herbart die recension des buches von Drobisch (II 259) — erscheinen als behausungen, die allmählich zu eng geworden sind für die verschiedenen einwohner, die sich darin angesiedelt haben. jene zeit, da die philologen allein, dem latein das griechische weit nachsetzend, gemächlich darin wohnten, läszt sich schwerlich zurückführen; sie selbst machen gröszere ansprüche an vollständigkeit und genauigkeit; und neben der philologie macht die geschichte sich wichtiger als vormals, die naturwissenschaft interessanter, die mathematik notwendiger. alles ermahnt uns, zu bedenken, wie vergeblich es sei, irgend eine vergangenheit wieder in gegenwart verwandeln zu wollen.' dasz eine beseitigung der alten mängel beginnt, spricht Herbart im umrisz § 104 (II 558) aus. 'was ehedem gegen den schulgebrauch der alten sprachen mit grunde zu sagen war, das wird mehr und

Digitized by Google

mehr beseitigt, seitdem teils durch gesteigerte forderungen die schwächern köpfe, teils durch verbesserte bürgerschulen diejenigen, welche entschieden sind, nicht zu studieren, von den gymnasien abgezogen werden.' am interessantesten aber scheint mir der rückblick Herbarts in den briefen 'über die anwendung der psychologie auf die pädagogik'[52] zu sein (II 294 ff.): 'ob nun der heutige unterricht den namen des erziehenden durchgehends verdiene? an vollständigkeit wenigstens hat er gewonnen. jene halbheit der philologischen bildung, welche das griechische neben dem latein vernachlässigte, ist zwar noch nicht verschwunden, doch sehr gemildert. die mathematik hat weit mehr raum erlangt. — — die thätigkeit der gymnasien ist ungemein erhöht; vornehme familien haben sich darein ergeben, dasz ihre söhne sich anstrengen müssen, wenn sie zur universität reifen sollen. — — der heutige unterricht, besonders auf den gymnasien hat eine fülle und einen glanz, den unsere jugendzeit nicht kannte, und es könnte uns wohl die lust anwandeln, noch einmal wieder jung zu werden, um den gymnasialcursus so vollständig zu machen, wie man ihn jetzt den empfänglichen köpfen darbietet. ohne zweifel empfinden auch die heutigen lehrer, wie sehr sie geschätzt werden, und so kann sich lust und liebe zum werke weit länger halten als ehemals. — — käme uns nun noch einmal der jugendtraum, durch verbesserung des unterrichts etwas bedeutendes wirken zu wollen: würden wir auch dann noch so sehr, wie ehemals, darauf dringen, man solle dem griechischen neben dem latein, der mathematik neben den sprachen, einen breiteren platz anweisen? fast glaube ich, die herschende richtung unserer pädagogischen wünsche würde nunmehr eine andere sein, eben deshalb, weil ein groszer teil dessen, was wir ehemals wünschten, erfüllt ist, wenn auch in mancher hinsicht freilich anders, als wir es nach unserer ansicht hätten ordnen mögen.'

Dieses waren die erfolge der allgemeinen pädagogischen ideen; aber auch in bezug auf die besondern forderungen für die neugestaltung des altsprachlichen unterrichts konnte Herbart einen erfolg constatieren, der freilich nicht bedeutend war, und auf den wohl auch gleiche bestrebungen anderer mit eingewirkt hatten.

'Schon vor etwa zehn jahren — Herbart schreibt dies im jahre 1823 in seinem 'gutachten zur abhilfe' (II 157) — hat das hohe ministerium der geistlichen angelegenheiten es den gymnasien freigestellt, ob sie mit dem lateinischen oder mit dem griechischen anfangen wollten. diese erlaubnis hätte genügen sollen. die höchste staatsbehörde konnte nicht mehr thun, wenn guter wille fehlte, und lehrer, welche griechisch verstehen, zu selten waren. in dem letzten jahrzehnt aber hat sich unstreitig weit mehr kenntnis des griechischen in der unterdes herangewachsenen generation verbreitet. ob

[52] vom jahre 1831 ungefähr.

Digitized by Google

man jetzt einen schritt weiter gehen könnte, das zu entscheiden, kommt nicht mir zu.'[53]

Allein neben diesen äuszerungen Herbarts, in denen er anerkennt, dasz manches besser geworden sei, fehlt es auch nicht an aussprüchen der resignation, welche zeigen, wie Herbart sich dessen wohl bewust war, dasz viele von seinen forderungen nur fromme wünsche bleiben würden.

So schlieszt er z. b. sein pädagogisches gutachten, in welchem er auf Graffs anregung hin für eine verschmelzung des schulclassen- und fachclassensystems eingetreten war, mit den worten (II 117): 'genug geträumt! nicht ich bin gesetzgeber der schulen. — — hat herr regierungsrat Graff richtig gesehen, was nach einem langen zeitverlauf ein fähigeres geschlecht dereinst zur wirklichkeit bringen wird: so mag er sich des anblicks erfreuen, und hierin seinen trost finden wegen der ihm versagten thätigkeit. mir wenigstens ist eine solche art, mich zu trösten, ziemlich geläufig.' vgl. auch s. 78, wo Herbart meint, dasz das classensystem, da es für die thätigkeit der meisten (unpädagogischen) schulmänner bequem ist, auch ferner bestehen bleiben werde. 'unsere gelehrsamkeit haben wir alle in tertia, secunda und prima gegründet; schon darum musz es bis zu ewigen zeiten eine tertia, secunda und prima geben!' — Nicht viel mehr erhofft Herbart für seine vorschläge über den philosophischen unterricht auf gymnasien. 'wozu die mühe?' (einen plan für diesen unterricht zu entwerfen) ruft er (II 130) aus. 'wer würde meinen plan befolgen? so lange der unterricht in den alten sprachen nicht mit der Odyssee, der in der mathematik nicht mit meinen ebenen und sphärischen anschauungsübungen beginnt: ist für mich keine aufforderung vorhanden, die übrigen teile des lehrplans scharf zu begrenzen.' und er schlieszt seine an den regierungs- und schulrat Clemens gerichtete abhandlung mit den worten (II 136): 'hier haben Sie nun vorschläge, mein verehrter freund! die gewis niemand für unausführbar, für gefährlich, viel eher aber jemand für geringfügig, kleinlich und darum für unnütz erklären wird. dasz ich mich darüber zu trösten wissen werde, kann dies buch deutlich genug zeigen.' — Endlich wollen wir noch den ausspruch Herbarts wiedergeben, in welchem seine resignation den stärksten ausdruck gefunden hat, der aber zum schlusse doch in einen ton der freudigkeit und zuversicht ausklingt. diese worte stehen in einem an prof. Sanio in Leipzig gerichteten briefe, und sind bei Willmann II 287 abgedruckt. 'wo ist der gewinn meiner bemühungen um pädagogik, um lehrkunst? das ist der hoffnungslose teil meiner früheren arbeit, den man in Leipzig nicht wieder aus dem schutt ausgraben kann; diese ruinen liegen in Königsberg. Sie lesen hier betrachtungen eines sechzigjährigen mannes, der einige mühe hat, von seinen früheren sorgen

[53] in wie reger beziehung Herbart zu den preuszischen unterrichtsbehörden stand, ersehen wir aus den mitteilungen Willmanns II 141.

Digitized by Google

zu scheiden, der es aber doch nicht bereut, solche sorgen gehabt zu haben, die freilich von den gewöhnlichen lebensverhältnissen ablenken. wer etwas wagt, musz sich gefallen lassen, einiges zu verlieren. wer nichts wagt, hat es sich am ende zuzuschreiben, wenn ihm nichts bleibt, als die erinnerung an ein verlebtes leben.'

Von den erfolgen, welche die Herbartsche methode da erzielte, wo sie zu praktischer anwendung kam, wissen wir leider sehr wenig. Herbart selbst hat ja seinen schüler Carl v. Steiger, der allerdings sehr begabt gewesen zu sein scheint, schnell im lesen griechischer classiker gefördert (I 64 f.); aber hier handelt es sich eben doch nur um eine einzelerziehung. am meisten musz uns daran gelegen sein, von den erfolgen des Königsberger pädagogiums zu hören. Willmann berichtet über dessen entwicklung II 3 ff. es wurde schlieszlich eine art pensionat daraus, in welchem Herbart selbst den mathematischen unterricht erteilte. mehr als 20 schüler sollten nicht aufgenommen werden, eine ziffer, die jedoch nie erreicht wurde. hinsichtlich des betriebes des altsprachlichen unterrichts auf diesem pädagogium habe ich schon oben an verschiedenen stellen gesagt, was wir darüber aus einem bericht vom jahre 1823 wissen (II 5). über die erzielten erfolge haben wir nur eine mitteilung Schraders, ebenfalls bei Willmann wiedergegeben (II 5 f.). die schule sollte den mittleren gymnasialclassen entsprechen. Schrader sagt, dasz ihr ziel im ganzen wohl die reife für prima sein sollte. 'in zwei fällen wurde auch die reife für die universität erreicht. indes selbst zu dem ersten dieser ziele gelangte nur die minderzahl der zöglinge, teils wohl, weil sie von den eltern zu früh der anstalt entnommen wurden, jedoch auch deshalb, weil der unterrichtsgang sich der methode des öffentlichen unterrichts zu wenig anschlosz, und die schüler bei rascher förderung in manchen fächern doch namentlich in der grammatik und im schriftlichen gebrauch der alten sprachen nicht mit der erforderlichen festigkeit und fertigkeit versah. trotzdem wurden im einzelfalle sogar erhebliche, ja auffallende ergebnisse erreicht, wie aus den berichten sachkundiger beurteiler hervorgeht; ob aber die so erreichte bildung auch fest und bleibend gewesen, darüber gehen die urteile selbst derer, die in dem institut beschäftigt waren, auseinander.' der von Herbart selbst erteilte mathematische unterricht soll ungewöhnliche erfolge gehabt haben. als Herbart dann im jahre 1833 Königsberg verliesz, gieng das pädagogium wieder ein.

Es hatte also dieser betrieb des altsprachlichen unterrichts nach den pädagogischen principien Herbarts nicht gehalten, was er versprochen hatte. denn im hinblick auf die obige bemerkung Schraders über die grammatikstudien des pädagogiums kann man doch nicht sagen, dasz der charakter des 'gründlich gelehrten unterrichts' (II 473) gewahrt, dasz die grammatik so gründlich gelehrt worden sei, wie es verlangt wurde (II 146). es zeigten sich demnach sehr

Digitized by Google

bald schon die bedenklichen folgen der unterschätzung des sprachstudiums.

Ich gebe mich der überzeugung hin, diese unterschätzung sei vor allem darauf zurückzuführen, dasz Herbart in den philologischen fächern nicht eine ebenso gründliche kenntnis besasz, wie sie ihn auf dem gebiete der mathematik auszeichnete. diese ansicht, welche sich mir schon beim lesen der allgemeinen pädagogik aufgedrängt hatte, fand ich dann auch bei Moller wieder, wo es heiszt (a. o. s. 390): 'in bezug auf naturwissenschaften und mathematik scheint sein eignes ausgezeichnetes talent und die daraus erwachsene vorliebe nachteil verhütet zu haben; aber in dem philologischen unterricht, welcher in der von ihm geleiteten lehranstalt gegeben wurde, ist eine hinreichende berücksichtigung der grammatischen, rhetorischen und ästhetischen seite und der fertigkeit im schriftlichen gebrauch der alten sprachen vermiszt worden.'

Was wir von den erfolgen anderer pädagogen wissen, welche die Herbartsche methode aufgenommen und den unterricht mit der Odyssee begonnen haben, ist wenig. es machten auch nicht viele diesen versuch. Thiersch berichtet in seiner 'grammatik der griechischen sprache' vorr. s. VIII (bei Willmann I 570 f.) von sehr guten erfolgen, welche er mit dieser methode im privatunterricht (5 knaben) erzielt habe, er weist auch mit nachdruck die vorwürfe zurück, in denen dieselbe der oberflächlichkeit geziehen werde. — Im Göttinger gymnasium wurde der versuch mit der frühen lectüre der Odyssee gemacht. dasz Herbart nach seiner rückkehr von Königsberg[54] den director desselben, Ferd. Ranke, dazu veranlaszte, erwähnt Willmann (I 570). im michaelisprogramm des gymnasiums zu Göttingen vom jahre 1840[55] erstattet Ranke, $2^1/_2$ jahre nachdem

[54] in Königsberg hatte Herbart auf den dahin berufenen gymnasialdirector Gottholdt hoffnungen gesetzt, wie wir das aus dem briefe an Carl v. Steiger vom 27 febr. 1810 (Herb. reliqu. s. 202) ersehen. 'da ist ein director Gottholdt, ein lebhafter mann ungefähr in meinen jahren, dieser verteidigt den Homer und den Herodot so standhaft wie ich, und das ist um so besser, da er als director eines gymnasiums hierher berufen ist.' diese hoffnungen scheinen sich aber nicht erfüllt zu haben. vgl. noch a. o. s. 205.

[55] dieses Göttinger gymnasialprogramm finden wir wiederabgedruckt in Kerns pädagogischen blättern III (1855) s. 425—433. der griechische unterricht begann in quarta, zuerst wurden 3—4 wochen mit der erlernung der buchstaben, der übung im lesen und schreiben griechischer wörter, und der erlernung der declinationen und conjugationen in ihrer grösten regelmäszigkeit ausgefüllt, ganz in der von Herbart-Dissen angegebenen weise. nebenher gehen vorträge des lehrers über die begebenheiten des trojanischen krieges und dessen haupthelden. danach beginnt die lectüre der Odyssee, von welcher im laufe des jahres 2 bis $2^1/_2$ gesänge gelesen werden. in tertia, wo ein anderer lehrer den griechischen unterricht erteilte, wurden im kurzen sommersemester 4 gesänge gelesen 'mit genauster rücksicht auf die grammatik und ohne den schülern zu viel zuzumuten'. erst in 'kleinsecunda' tritt Herodot zu den Homerischen gesängen hinzu. auch bei dieser lectüre beobachtete der be-

Digitized by Google

der beginn des griechischen unterrichts im Herbartschen sinne umgestaltet worden war, den ersten bericht über diesen versuch, voll freudiger genugthuung über die günstigen ergebnisse, welche man damit erzielt habe.[56]

Auch der bekannte philolog Ahrens hat den griechischen unterricht mit der Odyssee begonnen, doch stellte auch er ihn nicht vor den lateinischen. Eckstein handelt darüber griech. u. lat. unterr. s. 371. wir ersehen aus seinen bemerkungen, dasz auch Ahrens als vorbereitungen zur lectüre ähnliche verlangte, wie Herbart und Dissen. er selbst und andere lehrer sollen mit dieser methode überraschende erfolge erreicht haben. die gegner aber zweifelten an der ausführbarkeit in groszen classen und an der nachhaltigkeit des erfolges.

Aus einer anmerkung Willmanns II 157 anm. 4 geht hervor, dasz in einer öffentlichen lehranstalt, nemlich in dem Conradinum zu Jenkau, sogar der versuch gemacht worden ist, den altsprachlichen unterricht mit dem griechischen zu beginnen. über den erfolg aber, den diese anstalt während der kurzen zeit ihres bestehens damit erzielt hat, verlautet nichts.

Schon aus diesem kurzen berichte sehen wir, dasz Herbart mit seinen ideen für die neugestaltung des altsprachlichen unterrichts nicht viel anklang gefunden hatte. man blieb eben, trotz aller gegenteiligen behauptungen, überzeugt, dasz, um die unbedingt notwendigen gründlichen grammatikkenntnisse zu erreichen, der grammatische unterricht streng gehandhabt werden müsse. hatte doch der erfolg im Königsberger pädagogium gezeigt, dasz man mit einem mehr spielenden grammatischen unterrichte nicht zu der gewünschten festigkeit gelangen konnte. auch das lateinische hat seine vorherschende stellung im gymnasium behauptet, trotz der befehdungen seitens der Herbartianer und der angriffe von seiten anderer, welche übrigens bis in unsere tage hineinreichen.[57]

---

treffende lehrer grosze teilnahme der schüler am inhalt, und es wurde bald geläufigkeit im übersetzen erreicht.

[56] 'es ist in diesem augenblicke' — schreibt Ranke (a. o. s. 432) — 'das dritte jahr, in welchem dieser weg bei uns eingeschlagen wird, und jeder neue versuch hat die richtigkeit desselben bestätigt. die freudige teilnahme der schüler, welche sogleich beim ersten anfang unsere hoffnungen lebhaft erregte, hat sich bei jedem neuen cursus wiederholt. wir haben schüler, die bisher dem unterrichte der classe durch trägheit und schläfrigkeit störend entgegenwirkten, plötzlich erwachen und mit lebendigem interesse zuerst die Homerischen verse, dann die übrigen unterrichtszweige ergreifen sehen. das bei der gewöhnlichen methode eigentlich allein ins auge gefaszte grammatische element wird nicht vernachlässigt, sondern soweit es in dem ersten jahre in den kreis der behandlung gezogen wird, zu solcher festigkeit gebracht, dasz die schüler die formen mit einiger leichtigkeit erkennen.'

[57] so ist erst kürzlich wieder in einer schrift 'der mensa-cultus. ketzereien eines unberufenen von T. Duimchen. Hamburg 1888', deren inhalt ich aus der besprechung im litt. centralblatt 1889 nr. 29 s. 990 f. kennen gelernt habe, die forderung erneut worden, den altsprachlichen

Aber nach diesen geringen erfolgen der praktischen vorschläge Herbarts über sein pädagogisches wirken im allgemeinen urteilen zu wollen, wäre sehr voreilig; sie haben sich freilich bald als ungeeignet erwiesen, und man hat sie fallen lassen. geblieben sind aber die groszen allgemeinen ideen, welchen Herbart den ersten nachhaltigen ausdruck verliehen hat; und sie sind fruchtbringend bis in unsere zeit hinein, in welcher sich ein groszer kreis von pädagogen bestrebt, Herbarts ideen vom erziehenden unterricht für die praxis der schulen (auch der höheren) zu verwerten. und gewis haben wir den einflüssen der Harbartschen pädagogik unmittelbar oder mittelbar manches zu verdanken, was wir jetzt als einen vorteil der gymnasien im vergleich zu ihrer frühern gestalt hochschätzen. die mahnungen Herbarts, dasz die gymnasien dem erziehenden elemente mehr raum geben, die classischen studien nicht zum bloszen sprachunterricht verwenden, sondern durch sie den gedankenkreis der zöglinge ausbilden sollten, um so an der sittlichen erziehung derselben kräftig mitzuwirken, diese mahnungen sind also nicht spurlos vorübergegangen.

Diese groszen und wahrhaft idealen principien der Herbartschen pädagogik wollen wir nun auch bei der beurteilung Herbarts in den vordergrund treten lassen; wir wollen versuchen, über ihnen die einseitigkeiten, die übertreibungen und unterschätzungen, zu vergessen, von welchen seine anschauungen nicht frei sind, und die wir ja auch auf dem engern gebiete unserer betrachtung angetroffen haben. und wir werden sie vergessen können. wir werden dann voll bewunderung zu dem groszen denker emporsehen, welcher einen guten teil seiner lebensarbeit an die lösung von fragen gesetzt hat, die zu den höchsten der menschheit gehören, an die lösung von erziehungsfragen, und der sich allein schon durch seine pädagogischen schriften einen unvergänglichen namen erworben hat.

Und so haben wir wohl ein recht dazu, die schlichten worte, welche Herbart mit der ihm eignen bescheidenheit an seinen freund Griepenkerl richtete (Willm. II 294): 'vom erziehenden unterricht habe ich, glaube ich, zuerst angefangen zu reden', in unserem munde zu dem stolzen ausdrucke einer groszen, aber berechtigten anerkennung werden zu lassen.

---

unterricht mit dem griechischen in sexta zu beginnen und sofort die Odyssee zu lesen; ob der verfasser sich dabei ausdrücklich auf Herbart beruft, konnte ich aus dem kurzen referate nicht entnehmen. ist es der fall, dann muste er auch davon act nehmen, dass Herbart von einem ex usu lernen der alten sprachen, wie es hier vorgeschlagen wird, durchaus nichts wissen wollte.

WEIMAR. HANS MERIAN-GENAST.

Digitized by Google

39.

ÜBER DIE AUSGLEICHENDE ERGÄNZUNG BEI DEN ENTLASSUNGSPRÜFUNGEN AN PREUSZISCHEN GYMNASIEN.

Unter den bestimmungen der ordnung für die entlassungsprüfungen an den preuszischen gymnasien, welche nicht einen einzelnen unterrichtsgegenstand angehen, sondern die natur des gesamten prüfungsverfahrens beeinflussen, nimmt eine hervorragende stelle die anordnung ein, welche sich auf die ergänzende ausgleichung der leistungen in verschiedenen lehrgegenständen bezieht. sie bildet den gegenstand der folgenden betrachtung.

Die erörterung über die frage, ob bei der beurteilung eines abiturienten nicht genügende leistungen in einem lehrgegenstande durch mindestens gute leistungen in einem andern obligatorischen gegenstande als ergänzt erachtet werden sollen, kann im laufe des prüfungsgeschäftes nicht eher beginnen, als bis für jeden obligatorischen lehrgegenstand das gesamturteil festgestellt ist. so kommen wir also zu den zwei vorfragen, welches die obligatorischen lehrgegenstände sind, und wie die gesamturteile über die leistungen in den einzelnen fächern zu stande kommen.

Die obligatorischen lehrgegenstände sind durch die lehrpläne vom 31 märz 1882 festgestellt; aus ihrer zahl scheidet für den unterricht der oberen classen, also auch für die entlassungsprüfung die naturbeschreibung aus. an ihrer stelle tritt die physik ein. auch in ihr musz der schüler ein gewisses masz des wissens erreicht haben, wenn ihm die reife zuerkannt werden soll (§ 3, 8); aber allerdings nimmt sie unter den bei der feststellung des schluszergebnisses mitsprechenden lehrfächern insofern eine besondere stellung ein, als sie nicht prüfungsgegenstand ist, und die verbindung von physikalischen fragen mit den mathematischen für die mündliche, wie für die schriftliche prüfung nur empfohlen, nicht vorgeschrieben wird. es scheint mir freilich, dasz in dieser eigentümlichen behandlung der physik ein widerspruch liegt, und dasz man hier vielleicht die gelegenheit versäumt hat, einstweilen an einer vereinzelten stelle den versuch mit einer freieren gestaltung des unterrichts auf der obersten stufe zu machen; indessen berühren diese bedenken nicht den zusammenhang unserer augenblicklichen erörterungen. wohl aber werden wir weiterhin die folgerungen aus der thatsächlich gegebenen besonderen stellung der physik zu ziehen haben.

Die geographie ist gegenstand der prüfung, wenn dieselbe sich auch nur auf 'einige fragen' (§ 11, 8) beschränkt. gleichwohl ist die stellung der geographie mindestens ebenso absonderlich, wie die der physik, wenngleich ganz anders als diese. die geographie tritt, wie im unterrichte der oberen classen, so auch in der prüfung nicht selbständig auf, sondern in enger verbindung mit der geschichte.

diese verbindung ist aber nicht etwa auf die sache begründet. was von dem abiturienten an geographischem wissen verlangt wird, genügende kenntnis von den grundlehren der mathematischen geographie, von den wichtigsten logischen verhältnissen und der politischen einteilung der erdoberfläche, das hat mit seinem geschichtlichen wissen zum teil nur wenig oder auch nichts zu thun; es ist darum auch natürlich, dasz jedem schüler, abgesehen von den in der geschichtlichen prüfung etwa vorkommenden beziehungen auf geographie, einige geographische fragen besonders vorgelegt werden sollen. und doch gibt die geographie kein eignes urteil ab. unterrichtet und geprüft wird in der geschichte und in der geographie; die ergebnisse können sehr von einander abweichen; das urteil musz für 'geschichte und geographie' in einen ausdruck zusammengefaszt werden. der kann nicht anders zu stande kommen, als so, dasz der eine gegenstand zu gunsten des andern zurücktritt; und dieser verzicht kann nur auf die seite der geographie fallen; der geographische unterricht hat in der tertia die geringere stundenzahl, er ist in secunda und prima ausschlieszlich auf wiederholungen angewiesen, die entlassungsprüfung in der geographie ist auf einige fragen beschränkt. die geographie ist unleugbar — mindestens für die prüfung — ungünstiger daran als die physik; sie scheidet aus der zahl derjenigen lehrgegenstände aus, die bei der erörterung über die möglichkeit einer ausgleichenden ergänzung mitsprechen dürfen; und es kann an dieser thatsache nichts ändern, wenn man auch hierin einen gewissen mangel an folgerichtigkeit erkennt, wenn man meint, dasz durch eine andere ordnung des geographischen unterrichts in den oberen classen der geographie diese schiefe stellung hätte erspart werden können.

Mit diesen letzten ausführungen sind wir der zweiten frage schon nahe gekommen, wie die gesamturteile über die leistungen in den einzelnen lehrfächern zu stande kommen. da ist es zunächst sehr erfreulich, dasz dabei als mitwirkend ausdrücklich bezeichnet werden (§ 12, 2) die vor dem beginn der gesamten prüfung festgestellten prädicate über die classenleistungen. in § 12, 2 wird auf § 5, 6 verwiesen, wo — ebenso wie § 5, 4 — nicht von prädicaten, sondern von einem gutachten über die reife die rede ist. indem man die beiden letzteren stellen zusammenhält und vergleicht, ergibt sich, in welchem zusammenhang das gutachten und die prädicate unter einander stehen. es wird kein sonderliches gewicht darauf zu legen sein, dasz bei dem gutachten in § 5, 4 auf die in prima erteilten zeugnisse, in § 5, 6 auf die gesamte bisherige entwicklung des schülers rücksicht genommen werden soll; es wird erlaubt sein, den letzteren ausdruck für weniger genau gefaszt zu halten, als den ersteren. aber indem § 5, 4 davon spricht, dasz die gutachten auf grund der zeugnisse festgestellt, § 5, 6 davon, dasz sie durch kurze bezeichnung der bisherigen entwicklung begründet werden sollen, beantwortet offenbar jene stelle die frage nach der entstehung, diese die nach der wortfassung des gutachtens. das gutachten entsteht aus

Digitized by Google

den zeugnissen, den prädicaten, welche die zeugnisse bilden; d. h. die in § 12, 2 erwähnten prädicate sind die grundlage, die voraussetzung des gutachtens; aber sie werden in das gutachten und seine begründung nicht ausdrücklich mit aufgenommen, — ohne doch darum ihre bedeutung für die schlieszliche feststellung des prüfungsergebnisses zu verlieren. die prädicate beziehen sich auf die einzelnen fächer, aus ihrer zusammenfassung ergibt sich das in dem gutachten niedergelegte urteil über die gesamtreife. wir haben es hier jetzt nur mit den prädicaten (§ 12, 2) zu thun. sie sollen sich (vgl. § 5, 4) auf die den schülern in der prima erteilten zeugnisse stützen. und das ist in der that ein vorzug. denn diese bestimmung gibt nicht nur der erwartung ausdruck, dasz die entwicklung und beurteilung des primaners sich einer gewissen stetigkeit erfreue, sondern sie weist auch das unwesen ab, bei welchem die letzten zufälligen leistungen des schülers den ausschlag geben können oder sollen. es hat doch wohl keinen sinn, bei einem schüler, der sonst im griechischen durchschnittlich genügt hat, darum die reife in dieser sprache zu bezweifeln, weil seine letzte classenarbeit arge fehler enthält. aber ein bedenkliches haben die bestimmungen über diese prädicate doch; und das liegt in dem zeitpunkt ihrer festsetzung. sie soll (§ 5, 6) spätestens $2^1/_2$ monat vor dem schlusz des halbjahres erfolgen; sie darf offenbar, da die meldungen vierzehn tage früher an den director einzureichen sind (§ 5, 3), auch schon drei monate vor dem schulschlusz stattfinden. der tag der mündlichen prüfung soll erst innerhalb der letzten sechs wochen des halbjahres angesetzt werden (§ 10, 1). so liegt also zwischen dem gutachten über die reife und der endgültigen zuerkennung oder aberkennung derselben ein zeitraum von mindestens einem monat, der auf durchaus zulässigem und natürlichem wege zur ausdehnung von fast einem vierteljahr anwachsen kann. dies letztere wird regelmäszig bei denjenigen anstalten der fall sein, deren in Preuszen doch nicht ganz wenige sind, deren sommerferien in den juli, und deren herbstprüfungstermin ende september fällt. es wird doch nicht angehen, dasz diese zeit für die beurteilung der schüler verloren geht. das maszgebende bei derselben ist der umfang dessen, was erreicht ist; der aber ist mit sicherheit erkennbar erst am schlusz, natürlich nicht in den zufälligen leistungen der letzten zeit, sondern in demjenigen, was als das ergebnis der allmählichen entwicklung heraustritt. es würde unrecht sein, wollte man die sechs bis acht und mehr wochen, die zwischen der ersten beratung über den wissensstand der abiturienten und ihrer mündlichen prüfung liegen, bei der beurteilung derselben schlechthin auszer acht lassen. ich will nicht viel davon reden, dasz, wie bei jeder prüfung, so auch bei der entlassungsprüfung der gymnasien vieles sache des gedächtnisses ist, dasz wir uns selbst täuschen würden, wenn wir den schein wahren wollten, als ob sich dies alles jederzeit ohne auffrischung und erneute einprägung beständig gegenwärtig halten liesze, und dasz also schon um dieser dinge willen die

Digitized by Google

arbeit auch der in rede stehenden zwischenzeit anspruch auf berücksichtigung hat. aber es handelt sich bei der prüfung gar nicht blosz um das wissen an sich, sondern auch um sein verständnis, seine anwendung, um das können. gerade in dieser beziehung aber ist ein fortschreiten bis in die letzte zeit nicht nur möglich, sondern auch wahrscheinlich und sicherlich zu wünschen. es wird ausdrücklich verlangt, dasz der abiturient sich ausreichende übung in der anwendung seiner mathematischen kenntnisse zur lösung von einfachen aufgaben erworben habe. soll von vorn herein darauf verzichtet werden, dasz er in den letzten mindestens 16 stunden darin vorwärts komme? soll im voraus feststehen, dasz für die erwerbung eines anfangs stilistischer gewandtheit im gebrauche der lateinischen sprache die letzten 30 lehrstunden unfruchtbar bleiben?

Ich denke, es ergibt sich fast von selbst, dasz die lehrer der prima nur vorläufige urteile über die leistungen in den einzelnen gegenständen abgeben können. es musz also eine änderung, eine genauere bestimmung des urteils gestattet sein; es geht nicht an, dasz man den lehrer auf dem, was er vor vier, vielleicht aber auch vor zehn oder zwölf wochen ausgesagt hat, gleichsam festnagele. hält man aus einem gewissen mistrauen es für nötig, den einflusz, den der ausfall der mündlichen prüfung etwa auf die beurteilung der classenleistungen ausüben könnte, ausdrücklich abzuschneiden, so lasse man diese urteile unmittelbar vor dem beginn der mündlichen prüfung feststellen; das geschäft vor dem eintritt in die schriftliche prüfung zu erledigen, würde zu ähnlichen, wenn auch nicht ganz so starken unzuträglichkeiten führen, wie das jetzige verfahren. in diesem finde ich das richtige in dem bestreben, das urteil über die classenleistungen von dem über den ausfall der prüfung durchaus gesondert und unabhängig zu halten.

Auszer den classenleistungen — zu denen die nicht in prima, sondern für prima geschriebenen griechischen und französischen versetzungsarbeiten der obersecundaner nicht gehören können — sollen bei der entscheidung darüber, ob die prüfung bestanden ist, die ergebnisse der schriftlichen und mündlichen prüfung in betracht gezogen werden (§ 12, 2). wie deren feststellung im einzelnen zu erfolgen hat, darüber ist wenig zu sagen. es ist selbstverständlich, dasz in zweifelhaften fällen das urteil über die mündliche prüfung durch abstimmung gefunden wird, bei der der prüfende lehrer es sich gefallen lassen musz, überstimmt zu werden. für die schriftliche prüfung ist ausdrücklich vorgeschrieben (§ 9, 3), dasz der staatscommissarius befugt ist, änderungen in den den prüfungsarbeiten erteilten prädicaten zu verlangen und eintreten zu lassen; und mir ist es nicht zweifelhaft, dasz jedes mitglied der commission das recht hat, seine bedenken über die angemessenheit eines über eine schriftliche arbeit gefällten urteils zur sprache zu bringen. — Auch zu den prüfungsarbeiten kann man die griechische und französische versetzungsarbeit für prima nicht rechnen, obwohl sie ja denselben bei-

Digitized by Google

gefügt werden. sie sind zur zeit der prüfung mindestens schon zwei jahre alt und können, zumal ja eine wiederholende befestigung des wissens von griechischer und französischer grammatik während der lernzeit der prima mindestens nicht ausgeschlossen ist, als geeignete belege für den augenblicklichen standpunkt des schülers in dieser beziehung nicht angesehen werden.

Aber nun entsteht die frage, ob das urteil über das prüfungsergebnis einheitlich ist oder gespalten, d. h. ob mündliche und schriftliche prüfung jede für sich betrachtet oder beide in eins zusammengefaszt werden sollen. § 12, 2 spricht von der berücksichtigung der leistungen 'in der schriftlichen und mündlichen prüfung'. dasz hier absichtlich nicht geschrieben worden ist 'in der schriftlichen und in der mündlichen prüfung', zeigt deutlich genug § 12, 3, wo von dem 'auf die prüfung' und die classenleistungen gegründeten gesamturteil die rede ist; noch deutlicher liest man § 14, 2, dasz dieses gesamturteil sich ergibt aus dem urteil 'über die prüfung' und über die schulleistungen. die wortfassung dieser bestimmungen scheint es auszer zweifel zu setzen, dasz die prüfungsordnung ein einheitliches prüfungsergebnis als ergänzendes gegenstück zu den classenleistungen voraussetzt und also seine feststellung fordert. zu welchen folgerungen müste denn auch die auffassung führen, als ob den classenleistungen ein doppeltes prüfungsergebnis gegenüber zu stellen sei. es handelt sich gar nicht immer nur um zwei prüfungsleistungen. die mündliche prüfung im griechischen kann sich auf den prosaiker und den dichter erstrecken; im lateinischen liegt neben dem aufsatz die schriftliche übersetzung vor, und die mündliche prüfung kann ebenso den prosaiker wie den dichter berücksichtigen. es wäre recht wohl denkbar, dasz die mündliche übersetzung aus dem Plato etwa vielmehr als mit der dann folgenden übertragung einer Homerstelle sich mit der schriftlichen behandlung eines abschnittes aus Demosthenes berührte, oder dasz an die schriftliche übersetzung ins lateinische weniger der lateinische aufsatz als die mündliche übersetzung einer Cicerostelle erinnerte. oder man müste dazu schreiten, nicht nur mündliche und schriftliche prüfung, sondern auch noch deren unterarten zu unterscheiden; so käme man zu einem dreifachen und vierfachen prüfungsergebnis und befände sich erst recht im widerspruch zu der stellung derjenigen gegenstände, in denen überhaupt nur einmal, entweder mündlich oder schriftlich geprüft wird. dieses verhältnis wäre so wunderlich, dasz an eine auf die trennung der prüfungsergebnisse gerichtete absicht nur dann geglaubt werden könnte, wenn man die vereinigung für unmöglich halten müste. unleugbar hat dieselbe ihre schwierigkeiten, die noch dadurch gesteigert werden, dasz es sich immer nur um einzelleistungen handelt, dasz z. b. nur e i n e mathematische schriftliche arbeit nur e i n e r mündlichen leistung in der mathematik gegenübersteht, dasz nur e i n lateinischer aufsatz, nur e i n e übersetzung aus dem griechischen vorliegt; dadurch wird es sicherlich erschwert, die leistungen, wenn

Digitized by Google

sie verschiedenartig sind, nun doch unter einem gemeinsamen urteil zusammenzufassen. aber so schwierig die aufgabe ist, für unlösbar kann ich sie nicht halten. verschiedenwertig sind die leistungen wohl, aber nicht schlechthin verschiedenartig; es handelt sich um zwei mathematische oder um mehrere griechische oder um mehrere lateinische probestücke; es musz möglich sein, die leistungen aus demselben gegenstande so sehr in einem fortlaufenden zusammenhange zu betrachten, dasz sie der beurteilung sich wie eine einzige arbeit darbieten. freilich ist damit geboten, dasz man darauf verzichtet, zwischen den abweichenden urteilen gleichsam das arithmetische mittel zu finden; aber das ist gerade ein vorzug; denn damit wird der schematischen und mechanischen auffassung des prüfungsvorganges entgegengearbeitet, die sich vielleicht einbildet, sehr gerecht zu sein, thatsächlich aber sehr ungerecht ist. verlangt wird vielmehr eine so klare und eingehende vorstellung von dem, was an den mündlichen und an den schriftlichen leistungen anzuerkennen und zu bemängeln ist, dasz aus beiden urteilen das entsprechende sich verbindet und so ein neues urteil erzeugt, das nicht aus den beiden sonderurteilen, sondern unmittelbar aus ihren grundstoffen entsteht. man wird also sagen dürfen, dasz es gegen den sinn der prüfungsordnung streitet, wenn der versuch gemacht wird, den classenleistungen zwei prüfungsergebnisse, eins der schriftlichen, eins der mündlichen prüfung gegenüber zu stellen, durch die sie vielleicht überstimmt werden möchten. gerade solche versuche zeigen, wohin die auffassung von zwei prüfungsergebnissen führt, nemlich zu dem von vorn herein feststehenden übergewicht des prüfungsurteils über das auf die classenleistungen gegründete urteil. und das ist nicht in der ordnung. der sinn der prüfung ist nicht der, dasz in ihr erst das urteil über die reife oder unreife des schülers gefunden werden soll; dieses urteil sollen die lehrer, welche die prüfung abnehmen, beim eintritt in dieselbe schon haben; die beteiligung des staatscommissars hat keinen andern zweck, als dasz am maszstab der prüfungsordnung das urteil der lehrer vor ihm gerechtfertigt und zugleich die gleichmäszigkeit der schluszleistungen bei der gesamtheit der anstalten gesichert werden soll.

Es ist nicht zu befürchten, dasz die geforderte zusammenarbeitung der prüfungsergebnisse zu einem die verhandlungen sonderlich aufhalten werde. es kann ja scheinen, als ob der weg durch die feststellung erst des vorläufigen, dann des endgültigen urteils über die classenleistungen, weiter durch die beurteilung der schriftlichen arbeiten für sich, demnächst der mündlichen prüfung gleichfalls für sich, endlich die zusammenfassung der beiden letzteren ziemlich umständlich sei; aber es scheint auch nur so; die vorgänge, die in der theorie auseinander gehalten werden müssen, werden in der wirklichkeit oft nahe genug an einander und der zeit nach fast zusammen fallen; die bisherige besprechung liefert nicht so sehr eine beschreibung des verfahrens als eine feststellung der gesichtspunkte, von

Digitized by Google

denen aus dasselbe zu regeln ist. so wird denn auch das letzte unter den vorbereitenden stücken, an das wir nunmehr herantreten, die vereinigung der urteile über die classenleistungen und über das prüfungsergebnis zu einem einzigen gesamturteil, keine gröszeren schwierigkeiten bieten. auch hier darf von einem ausrechnen keine rede sein; die prädicate mögen mit ziffern bezeichnet werden, in zahlen umgewandelt dürfen sie nicht werden. zwei leistungen liegen vor; aber beide gehören einem und demselben menschen an, beide beziehen sich auf ein und dasselbe gebiet; das urteil über beide liegt nach seiner entstehung aus der abwägung von lob und tadel deutlich vor augen; es gilt nun, beide zusammenwachsen, gleichsam eine chemische vereinigung eingehen zu lassen. aber allerdings mag hier, wo wir zum zweitenmale von der verschmelzung zweier prädicate sprechen, die frage nahe liegen, wozu denn überhaupt erst zwei besondere prädicate gebildet werden, wenn sie nachher doch wieder aufgelöst und aus ihren bestandstücken ein neues gefunden werden soll. ich glaube doch, dasz darauf nicht verzichtet werden kann, wenn anders man will, dasz die beratung über deutlich unterschiedene stufen in festen bahnen fortschreite und vor der herschaft allgemeiner eindrücke bewahrt bleibe. die prüfung des schülers soll sich bewust bleiben, dasz sie es mit einer lebendigen persönlichkeit zu thun hat, deren verrichtungen und deren wissen und können sich nicht auf mathematische formeln bringen lassen; sie darf aber auf der andern seite den festen halt sachlicher beurteilung nicht verlieren, ohne den sie aufhören würde, ein ernstes und gerechtes geschäft zu sein.

Erst nachdem die gesamturteile für die leistungen in den einzelnen gegenständen gefunden sind, ist der platz da für die frage nach einer ergänzenden ausgleichung; denn jetzt erst kann sich herausstellen, dasz irgendwo eine lücke vorhanden ist und an irgend einer andern stelle ein überschusz. bei der betrachtung der lücke entsteht alsbald die frage, ob an eine ausgleichung überhaupt gedacht werden darf; denn wenn einem abiturienten in einem gegenstande nicht einmal die reife für prima zuerkannt werden kann, so kann nach dem inhalt der vereinbarungen vom april 1874 von einer ergänzung auch durch noch so gute leistungen in einem andern fache von vorn herein keine rede sein. es läszt sich annehmen, dasz schüler dieser art in der regel nicht bis in die mündliche prüfung gelangen werden; es wird doch wohl möglich gewesen sein, im laufe ihres primacursus ihnen das unzulängliche ihres standpunktes klar zu machen und so sie zum verzicht auf die prüfung zu bewegen. tritt aber die notwendigkeit ein, die gänzliche mangelhaftigkeit der leistungen vor der commission nachzuweisen, so liegt es nahe, bei dieser gelegenheit für das griechische und das französische die übersetzungsarbeiten für prima in betracht zu ziehen. beim eintritt in die prima ist die reife für diese classe in allen gegenständen vorhanden gewesen. wenn aber eine der genannten arbeiten mangelhaft ausgefallen

Digitized by Google

ist, so wird man geneigt sein, auf eine gewisse unsicherheit des wissens zu schlieszen, von der es von vorn herein glaublich ist, dasz sie bei einem mangel an ausdrücklicher pflege allmählich unter das masz der reife heruntergesunken ist; liegt umgekehrt eine durchaus genügende versetzungsarbeit vor, so wird man den nachweis, dasz die damals vorhandene vollkommene reife im laufe der zeit ganz verloren gegangen ist, sehr eingehend geführt verlangen. so kann an dieser stelle den fraglichen arbeiten bedeutung beigelegt werden. aber es scheint doch, dasz es besser wäre, wenn sie dieselbe nicht hätten; denn sie sind nicht blosz überflüssig, sondern sie können auch gefährlich werden. dem griechischen und dem französischen stehen dieselben wege, wie den obigen gegenständen, offen, um über die reife oder nichtreife für prima ins klare zu kommen. die in der prima erteilten zeugnisse liegen vor, ebenso die in dieser classe geschriebenen arbeiten; in der mündlichen prüfung ist den schülern gelegenheit gegeben, auch über ihr grammatisches wissen sich auszuweisen. das alles ist für das griechische und für das französische ebenso gut der fall, wie für das lateinische und — mit den selbstverständlichen einschränkungen — für das deutsche und die mathematik. wenn man im französischen die schriftliche prüfungsarbeit überhaupt vermiszt, im griechischen eine grammatische schriftliche leistung, so können als ersatz doch nicht füglich arbeiten herangezogen werden, die vor mindestens zwei jahren geschrieben worden sind. diese versetzungsarbeiten geben anlasz zu vermutungen, die wohl nahe liegen, aber doch auch recht irrig sein können. und wenn sie gleichsam die einzigen lebenden zeugen dessen sein sollen, was der schüler seiner zeit gewust hat, so gewinnt damit die grammatik ein übergewicht, das ihr nicht zukommt. es hat wohl einen sinn, beim abschlusz des grammatischen unterrichts im griechischen und im französischen eine arbeit schreiben zu lassen, die einen beleg für das erreichte masz des wissens abgibt; aber diese arbeit bei der entlassungsprüfung in betracht zu ziehen, das wäre nur dann angezeigt, wenn es bei dieser gelegenheit auf dasjenige ankäme, was die schüler bei ihrem eintritt in die prima gewust; das ist aber nicht der fall, und es ist nicht zu wünschen, dasz es dahin komme. und darum wäre es richtiger, diese arbeiten würden nicht erst den prüfungsarbeiten beigelegt, mit denen sie nichts zu teilen haben, sondern sie würden ausschlieszlich für den zweck aufbewahrt, für den sie geeignet sind, nemlich zum nachweis, dasz die anstalt bei der versetzung nach prima in den betreffenden fächern mit dem erforderlichen ernste verfährt.

Aber auch wenn die reife für prima nirgends zweifelhaft ist, so ist darum die übertragung der lücken durch die überschüsse nicht selbstverständlich; sie ist nur zulässig (§ 12, 3). ein anspruch des schülers liegt nicht vor; die entscheidung steht in jedem falle bei der prüfungscommission, und deren geneigtheit, sich auf die frage der ausgleichung überhaupt einzulassen, wird — um von der sittlichen führung hier abzusehen — auszer von dem masze, in welchem

Digitized by Google

in den nicht in rede stehenden fächern den anforderungen genügt ist — wesentlich von dem urteil abhängen, das sie über die entstehung der lücke und des überschusses gewinnt. wenn im übrigen nur eben eine notdürftige erfüllung des verlangten vorliegt, so würde die gestattung der ausgleichung geradezu nicht genügender leistungen eine schwer zu rechtfertigende nachsicht bedeuten. weiter aber ist es jedenfalls sehr natürlich und auch sachgemäsz, wenn die lehrer wenig neigung haben, diese wohlwollende rücksicht einem schüler zuzuwenden, bei welchem die ursache des zurückbleibens in dem einen fache in leichtsinn und unfleisz zu suchen ist, während er auf der andern seite die guten erfolge seiner besonderen befähigung zu verdanken hat. umgekehrt ist es ebenso verständlich, dasz die lehrer gern bereit sein werden, die wohlthat einem schüler zuzuwenden, von dem sie zu wissen glauben, dasz er den überschusz, wenn auch nicht ausschlieszlich, so doch auch durch treuen fleisz erzielt hat, und dasz die lücke ihm trotz seines fleiszes geblieben ist. und auch das ist nicht nur verständlich, sondern auch billigenswert. denn die bemühungen des fleiszes brauchen nicht an dem masze des geforderten gescheitert zu sein, so dasz auf einen mangel der begabung geschlossen werden müste; er kann vielmehr nur der manigfaltigkeit der ansprüche nicht gewachsen gewesen sein; und dann ist die hoffnung erlaubt, dasz gegenüber einer gröszeren gleichartigkeit der aufgaben er auch mit gleichmäszigerem und bedeutenderem erfolge thätig sein werde. dies letztere berührt sich mit dem, was wir im folgenden zu besprechen haben.

In dem bezüglichen absatz des § 12, 3 schlieszt sich an das verbot 'eine abweichung hiervon in berücksichtigung des von dem schüler gewählten berufs ist nicht zulässig' unmittelbar unsere bestimmung 'dagegen ist zulässig, dasz nicht genügende leistungen in einem lehrgegenstande durch mindestens gute leistungen in einem andern obligatorischen gegenstande als ergänzt erachtet werden'. durch diese zusammenstellung und verbindung wird ein gewisser zusammenhang der beiden festsetzungen angedeutet, und diesen zusammenhang finde ich darin, dasz ein ausweg aus der unbilligkeit gesucht wird, die unter umständen in der unbedingten forderung mindestens genügender leistungen in allen gegenständen liegen kann. diese forderung schlieszt eine bevorzugung der mittelmäszigen durchschnittsköpfe ein; ohne übertreibung kann man sagen, dasz die unbedingte notwendigkeit, überall jedenfalls ein gewisses masz zu erfüllen, die erreichung eines über diese mindestforderung hinausliegenden zieles an irgend einer stelle wesentlich erschwert oder auch hindert. aber die beseitigung dieser unbilligkeit soll nicht in der weise gesucht werden, dasz ein teil der forderung fallen gelassen wird, weil manche kenntnisse in dem gewählten berufe nicht unentbehrlich zu sein scheinen; damit würde der grundsatz der allgemeinen bildung, auf welchem unsere gymnasien ruhen, durchbrochen und überdies — abgesehen von manchem andern — gerade der mittelmäszigen

Digitized by Google

schwäche ein vorteil zugewendet werden. vielmehr soll das zugeständnis, das von der billigkeit verlangt wird, gerade zu gunsten der höheren begabung und ihrer bethätigung gemacht werden, die mit einer gewissen einseitigkeit verbunden zu sein pflegt. wenn man bedenkt, dasz auf diese weise der nutzen der nachgibigkeit nicht denen zukommt, bei denen es besser wäre, wenn sie nicht einen sogenannten gelehrten beruf ergriffen, sondern denen, von denen es schade wäre, wenn sie nicht einer solchen beschäftigung zugeführt würden, so kann man diese bestimmung nur billigen. und wenn wir nun von diesem gesichtspunkte aus der frage nach dem grunde des mangels und des überschusses näher treten, so ergibt sich, dasz die lücke natürlich nicht aus leichtsinn oder übermut, wohl aber aus einer begrenzung oder abschwächung des interesses hervorgegangen sein darf, die in engem zusammenhange damit steht, dasz auf der andern seite das zusammentreffen von befähigung und neigung einen überschusz erzielt hat. der überschusz ist weniger durch die höhe des erreichten — es werden nicht 'sehr gute' leistungen gefordert — als durch den beginn wissenschaftlichen strebens bezeichnet. bei dieser auffassung wird auch dem misbrauch vorgebeugt, dasz etwa in der letzten zeit auf die ausgleichung hingearbeitet wird; das beschriebene verhältnis von mangel und überschusz kann nur das ergebnis einer längeren entwicklung sein.

Die frage, ob nach den angegebenen gesichtspunkten der ausgleichung stattgegeben werden soll, ist für jeden einzelnen schüler besonders zu entscheiden. anderes verlangt eine festsetzung ein für allemal. dasz wenn übertragungen überhaupt zulässig sind, die mangelhaften leistungen in der physik gedeckt werden können, das wird niemand bezweifeln. aber dasz die physik irgend einen andern gegenstand sollte aufwiegen können, das scheint mir ausgeschlossen, und zwar nicht so sehr durch die stellung, welche dieser unterrichtsgegenstand auch jetzt noch im lehrplan der gymnasien einnimmt, wie durch die rolle, die ihm in der prüfung zugewiesen ist. eigentlich ist diese rolle gar keine. die physik steht, wie wir oben sahen, neben der prüfung; sie kann in derselben berührt werden, aber vorgeschrieben ist nicht einmal dies; das zeugnisprädicat wird von den classenleistungen hergenommen; von diesen aber gelangt nichts zur eignen kenntnis der commission; die prima-zeugnisse, die zur einsicht bereit gehalten werden, sind selbst nur urteile, nicht leistungen. es ist den mitgliedern der commission, die nicht der fachlehrer sind, nicht zuzumuten, dasz sie auf grund von leistungen, über die sie sich gar kein eignes urteil bilden können, eine einschneidende entscheidung über das gesamte prüfungsergebnis treffen. wenn das nicht genügende prädicat in der physik einen schüler, dessen leistungen nirgends mehr als genügend sind, zu falle bringt, so ist dabei eigentlich nur der fachlehrer thätig; formell wird freilich ein commissionsbeschlusz herbeigeführt, aber, da die vorschrift über das mindesterfordernis der reife ganz bestimmt lautet, so kommt diese beschlusz-

Digitized by Google

fassung in wirklichkeit nur darauf hinaus, dasz das physik-prädicat vermerkt, und, ohne alles eigne zuthun der commissionsmitglieder, das facit gezogen wird. aber über die ausgleichende ergänzung lauten die vorschriften durchaus nicht so bestimmt; es ist nirgends von einer verpflichtung, immer nur von der möglichkeit, von der berechtigung der commission, sie vorzunehmen, die rede; indem also das prädicat 'gut' des einen gegenstandes dem 'nichtgenügend' des andern gegenübertritt, ist die verhandlung so wenig abgeschlossen, dasz die thätigkeit der commission jetzt eigentlich erst beginnt. diese thätigkeit müste die commission, was die physik angeht, auf einem boden ausüben, den sie auf treu und glauben als so beschaffen hinnimmt, wie er ihr genannt wird. dieses verfahren ist weder mit der verantwortlichkeit, die jedes einzelne mitglied trägt, noch mit der wichtigkeit der gesuchten entscheidung vereinbar. es ist schon schlimm genug, wenn unter umständen die mitglieder zusehen müssen, wie durch das ihrerseits uncontrolierbare urteil eines von ihnen die ungünstige entscheidung herbeigeführt wird; darum wäre es vielleicht besser, wenn die physik bei der prüfung gar nicht in betracht käme; aber unmöglich ist es, dasz die mitglieder selbstthätig eingreifen, ohne die voraussetzungen ihrer thätigkeit zu kennen; darum ist eine ausgleichung durch die physik unmöglich.

In der religion wird geprüft; aber die prüfung unterscheidet sich wesentlich von derjenigen, die in den andern gegenständen vorgenommen wird. der schüler soll sich ausweisen über seine bibelkenntnis, über seine bekanntschaft mit den grundlehren seiner kirche und mit den hauptepochen der kirchengeschichte (§ 3, 1). dies alles sind gegenstände des wissens. in den sprachen und in der mathematik wird auch ein bestimmtes masz des wissens verlangt; aber man begnügt sich damit nicht. das anfertigen schriftlicher arbeiten, das übersetzen fremdsprachlicher schriftsteller, das lösen mathematischer aufgaben setzt auszer dem wissen auch die geübtheit in der anwendung der erworbenen kenntnisse, d. h. ein gewisses masz des könnens voraus. einem können wird in der religionsprüfung nicht nachgeforscht; auch nicht in der geschichtlich-geographischen prüfung; aber ein unterschied ist doch auch hier wieder. die aufgabe des geschichtlichen unterrichts, wie sie die erläuterungen zum lehrplan der gymnasien s. 23 umschreiben, wird durchaus auf dem wege der wissensüberlieferung erfüllt. dasz in den schülern das bewustsein hervorgerufen wird, wieviel ihnen noch zur vollen einsicht fehlt, und dasz ihnen die befähigung gegeben wird, die bedeutendsten classischen geschichtswerke mit verständnis zu lesen, das wird durchaus durch die zuführung geschichtlicher kenntnisse erreicht; und in der hochachtung vor der sittlichen grösze einzelner männer oder ganzer völker wird man nicht eine verwertung des geschichtlichen wissens in der richtung auf das können, sondern ein zeichen seiner verständigen, nachdenkenden aufnahme sehen, — um nicht erst davon zu reden, dasz die pflege jenes gefühls nicht zu den besonderen

Digitized by Google

aufgaben des geschichtsunterrichts gezählt werden kann. dagegen in der religion gibt es — auch für den schüler — eine anwendung, eine verwertung des wissens; das religiöse leben ist nicht schlechthin abhängig von dem wissen, das erlernt wird; aber es kann durch dasselbe beeinfluszt, gefördert werden; und die absicht des religionsunterrichts ist auch unzweifelhaft darauf gerichtet, durch die überlieferung der kenntnisse auf das gemüts- und herzensleben zu wirken. der religionsunterricht will und soll (einl. s. 17) der sammlung und vertiefung des gemütes dienen, er will und soll sich beschränken auf dasjenige, was an sich oder für das betreffende lebensalter einen religiösen gehalt hat; d. h. er richtet sich auf die verwertung der religiösen kenntnisse, auf die umsetzung des wissens ins können. beim geschichtsunterricht musz alles ausgeschlossen bleiben, was über das wissen hinausgeht, der religionsunterricht darf beim wissen nicht stehen bleiben; der geschichtsunterricht leistet mit dem wissen alles, was leisten zu wollen ihm verständiger weise statthaft ist; der religionsunterricht würde mit dem wissen allein hinter dem zurückbleiben, was durchaus von ihm gefordert werden musz. so erschöpft die geschichtsprüfung, obwohl auf das wissen beschränkt, das ganze feld des geschichtsunterrichts; und dasselbe gilt von den im laufe der schulzeit erteilten zeugnissen über die leistungen in der geschichte. und darum ist die geschichte, weil sie mit dem ganzen ihr beigelegten gewichte auch beim abschlusz erscheint, geeignet, ausgleichend und ergänzend andern prüfungsgegenständen gegenüber gestellt zu werden. dagegen die religionsprüfung läszt, indem sie nur das wissen ins auge faszt, einen teil von demjenigen bei seite, womit der religionsunterricht sich beschäftigt. diese beschränkung ist so berechtigt, ja geboten, dasz es nicht lohnt, darüber worte zu verlieren. aber sie weist auch der religionsprüfung ihre abgesonderte stellung an. der teil der unterrichtsaufgabe, den die religionsprüfung bei seite läszt, ist gerade recht wichtig. ich will von der besonderen beschaffenheit des gebietes, auf welchem der religionsunterricht sich bewegt, gar nicht reden, — aber die eigne thätigkeit des schülers ist jedenfalls wichtiger als das blosz aufnehmende verhalten, und die selbstthätigkeit beginnt nicht, aber sie entfaltet sich erst da, wo die verwertung des wissens ansetzt. die religionsprüfung läszt also gerade das wichtigere stück desjenigen, worauf es der religionsunterricht abgesehen hat, auszer acht; und alle urteile, die während der ganzen schulzeit über den schüler von seiten der religion abgegeben werden, beziehen sich immer nur auf sein wissen von der religionslehre. wegen dieser, wie mir scheint, nicht zu beseitigenden unvollständigkeit der religionsprüfung halte ich es nicht für zulässig, dasz das in der religion zuerkannte prädicat dasjenige irgend eines andern gegenstandes sollte ausgleichen können. es ist auch gar nicht wünschenswert, dasz gerade auf das wissen in der religionslehre durch die aussicht auf die möglichkeit einer dadurch zu erzielenden ausgleichung gleichsam noch eine prämie gesetzt wird. und endlich,

Digitized by Google

wenn der religionslehrer in prima ausschlieszlich religionslehrer ist, so gehört er der prüfungscommission nur eben für die angehörigen seines bekenntnisses an; es ist aber zu wünschen, dasz die zusammensetzung der commission nicht gerade für eine so wichtige frage, wie die der ausgleichung ist, gerade an einer so wichtigen stelle wechsele, wie die des lehrers ist, durch dessen prädicat die frage der ausgleichung überhaupt erst angeregt wird.

Wie also die religionslehre nicht geeignet ist, eine lücke in einem andern prüfungsgegenstande zu decken, so kann auch ein mangel in ihr nicht durch einen überschusz auf einem andern wissensgebiete ausgeglichen werden. aus dem christlichen charakter der lehranstalten läszt sich das nicht herleiten; es gibt höhere schulen genug, welche diesen charakter rechtlich oder thatsächlich nicht besitzen; man würde also, wenn man diesen ausgangspunkt benutzen wollte, dahin kommen, einen mangel an reife festzustellen, den man nur innerhalb eines bestimmt begrenzten kreises von schulen als einen mangel bezeichnen dürfte, während andere anstalten in ihrem rechte wären, wenn sie über diese lücke hinweg die reife gleichwohl anerkennten. aber der begriff der reife musz offenbar, unbeschadet der subjectiven freiheit des urteils im einzelnen falle, einheitlich sein, und das ist er nicht, wenn man ihn ausschlieszlich darin sucht, dasz das unterrichtsziel der anstalt erreicht wird; der durchaus relative begriff der reife musz seine ergänzung in demjenigen finden, was jenseits der schule liegt. das ist nun auch für die gymnasien keineswegs mehr der eintritt in die universität oder überhaupt in die hochschule, sondern die zugehörigkeit zu den leitenden schichten der bevölkerung. sich leiten zu lassen, d. h. die geistige überlegenheit anderer zu begreifen, anzuerkennen und sich ihr unterzuordnen, diese kunst soll jede schule lehren; die leitung dermaleinst auszuüben, dazu soll das gymnasium befähigen; es ist sehr gleichgültig, welchen beruf die durch die entlassungsprüfung hindurch gehenden jünglinge nachher einmal ergreifen und welche besondere vorbereitung sie zu diesem zweck vielleicht späterhin noch durchmachen; aber alle zusammen sollen sie befähigt und geeignet sein, innerhalb des kreises, dem sie angehören, auf grund ihrer bildung sich einmal ansehen zu erwerben und einen auf dasselbe gestützten einflusz auszuüben. niemand wird es bestreiten, dasz derjenige, dem es nicht nach seiner stellung oder nach seinem besitz oder nach seiner redegewandtheit, sondern nach seiner innern beschaffenheit zukommen soll, dasz seine stimme nicht nur bei den kleinen dingen und geschäften des täglichen verkehrs, sondern auch bei den groszen entscheidungen des öffentlichen lebens ein bestimmendes gewicht habe, — dasz ein solcher mann auch in sachen der religion in der lage sein musz, beanspruchen zu dürfen, dasz er gehört werde. dieser anspruch ist aber unberechtigt, so lange derjenige, der ihn erhebt, nicht selbst zur festigkeit einer begründeten ansicht in diesen dingen gelangt ist. die ansicht kann irrig, sie soll der entwicklung fähig sein; aber

sie musz jedenfalls das für sich haben, dasz sie nicht im augenblick und für den augenblick aufgegriffen, sondern durch eignes, ernstes nachdenken gewonnen und darum nicht der gefahr ausgesetzt ist, haltlos zu schwanken und zu wechseln. diese überzeugung kann nur allmählich erworben werden und musz ihre ersten anfänge in der betrachtung des nächstliegenden, d. h. in den gedanken über das eigne bekenntnis haben. und wieder diese gedanken schweben in der luft, wenn sie nicht mit einer ausreichenden summe positiver kenntnisse arbeiten. die aufgabe des erwerbes dieser kenntnisse darf nicht hinter die schuljahre verlegt werden; da wird es für sie an neigung und an zeit fehlen. wenn die schulzeit in dieser beziehung ungenutzt vorübergegangen ist, so wird es späterhin kaum gelingen, in dem schon anderweitig vielfach in anspruch genommenen geiste diejenige teilnahme zu erwecken, deren es bedarf, um eine beschäftigung mit ernst zu betreiben, welche eigentlich die natürliche aufgabe eines jugendlicheren alters ist; was von kraft und zeit vorhanden ist, wird man eher sich veranlaszt fühlen, der betrachtung der bewegungen in der gegenwart und der berührungen mit den andern bekenntnissen zuzuwenden. aber diesen betrachtungen wird eben die sichere grundlage fehlen, deren erwerbung sache der schuljahre gewesen wäre und damals unterblieben ist. über das ziel dieses erwerbes geht das gymnasium nicht hinaus. die erläuterungen zu den preuszischen lehrplänen vom 31 märz 1882 erklären ganz ausdrücklich, die schule solle nicht theologie lehren, und bezeichnen als das letzte, was durch die übermittelung des wissens auf dem religiösen gebiete bei dem schüler erreicht werden solle, die befähigung zu der festigkeit eines begründeten urteils über das verhältnis seines bekenntnisses zu andern oder zu besonderen zeitrichtungen. nicht das begründete urteil selbst, nicht seine festigkeit wird von dem schüler verlangt, wohl aber die ausstattung, ohne welche er beides nicht gewinnen kann. und weil nun nach dem gesagten auf der einen seite diese ausstattung nicht nachgeholt werden kann, auf der andern seite das, wozu sie unentbehrlich ist, demjenigen, an welchem die höhere schule ihr werk vollendet hat, nicht unzugänglich sein darf, so ist ein schüler, dessen religionskenntnisse den bezeichneten ansprüchen nicht genügen, schlechterdings nicht reif zum austritt aus dem gymnasium, nicht reif zum eintritt in die unmittelbare vorbereitung des lebens. der ihm anhaftende mangel ist ein ganz specifischer und kann eben darum durch nichts anderes ausgeglichen werden.

Ähnlich, wie mit der religion, steht es mit dem deutschen; auch hier ist die deckung eines mangels durch einen überschusz in einem andern lehrgegenstande nicht möglich. aber auch hier wird es nicht gut sein, sich etwa auf den nationalen charakter der anstalten in dem sinne zu berufen, dasz man sagt, es würde eines deutschen gymnasiums unwürdig sein, wenn ein schüler, der im deutschen nicht das seinige gelernt habe, von ihm als reif entlassen werden sollte. darin würde eine starke herausforderung für das subjective ermessen

Digitized by Google

liegen; denn mit demselben rechte könnte man es z. b. mit der würde eines humanistischen gymnasiums unverträglich finden, dasz die unreife im lateinischen oder griechischen nicht am bestehen der entlassungsprüfung hindern sollte, könnte man es dem charakter einer modernen lehranstalt widersprechend erachten, dasz auch bei unzureichenden leistungen im französischen die reife zuerkannt werde, u. dgl. m.; es würde nicht abzusehen sein, wo die grenze der ansprüche und der feste maszstab des zulässigen und unzulässigen zu finden wäre. aber das deutsche ist die muttersprache. es ist zu beachten, dasz § 9, 2 der prüfungsordnung vom mündlichen gebrauch der muttersprache, und absatz 2 der 'lehraufgaben in den einzelnen unterrichtsgegenständen der gymnasien' von dem schriftlichen gebrauch der muttersprache redet. allerdings ist die thatsache nicht schlechthin zu übersehen, dasz für etliche schüler und an manchen anstalten für einen beträchtlichen teil derselben das deutsche nicht diejenige sprache ist, die sie zuerst von vater und mutter gehört haben. soweit es sich dabei um ausländer handelt, die etwa durch einen zufall zum besuch eines deutschen gymnasiums gekommen sind, versteht es sich von selbst, dasz sie eine gewisse billige rücksichtnahme auf ihre verhältnisse zu erwarten haben werden, dasz sie aber nicht beanspruchen dürfen, dasz die einrichtungen oder grundsätze der bezüglichen gymnasien sich nach ihren bedürfnissen formen oder umgestalten. anders liegt die sache bei den staatsangehörigen, die nicht deutscher zunge sind. sie sind durch die natur der dinge auf den besuch dieser schulen angewiesen. aber auch für sie ist, wenn nicht eine künstliche absperrung stattgefunden hat, das deutsche eine sprache, deren klänge sie fortwährend um sich her vernehmen, deren sie auch auszerhalb der schule von früh auf nicht haben entbehren können; und in der schule ist es ihnen von unten auf die unterrichtssprache, d. h. diejenige sprache, in der nicht nur ihre lehrer und ihre mitschüler, sondern in der auch sie selbst während der stunden sprechen, ja in die sie sogar aus fremden sprachen, dem lateinischen, griechischen, französischen, übersetzen. man spricht wohl von der zweiten heimat, dem zweiten vaterlande eines mannes; so, denke ich, kann man auch das deutsche gleichsam die zweite muttersprache dieser schüler nennen. es liegt kein grund vor, um ihretwillen an den ordnungen der schule zu ändern, und von den vorhin besprochenen ausländern unterscheiden sie sich auch dadurch, dasz bei ihnen zu persönlichen billigkeitsrücksichten viel weniger anlasz vorliegt, als bei jenen. — Es wird also nach wie vor gestattet sein, das deutsche in unseren gymnasien als die muttersprache anzusehen; und von diesem standpunkte aus halte ich eine lücke in diesem unterrichtsgegenstande für unübertragbar. durch die einrichtung der lehrpläne selbst ist es gegeben, dasz im deutschen der nachdruck weniger auf der litteraturkenntnis als auf der befähigung zum gebrauche, zum mündlichen und schriftlichen gebrauche der sprache liegt; 'sicherheit im schriftlichen gebrauche der muttersprache zum ausdruck der

Digitized by Google

eignen gedanken und zur behandlung eines in dem eignen gedankenkreise liegenden themas', das ist in dieser beziehung die lehraufgabe des gymnasiums (lehraufgaben, 2), und der schüler, dem bezeugt werden soll, dasz er in dieser hinsicht dasjenige masz der schulbildung erreicht hat, welches ziel des gymnasiums ist, musz (§ 3, 2 der prüfungsordnung) ein in seinem gedankenkreise liegendes thema richtig aufzufassen und mit eignem urteil in logischer ordnung und fehlerfreier schreibart zu bearbeiten im stande sein; er hat ferner beim mündlichen gebrauche der muttersprache geübtheit in sprachrichtiger, klarer und zusammenhängender darstellung zu beweisen. diese forderungen sind durchaus maszvoll. die mäszigung liegt schon in der beschränkung auf die bearbeitung von aufgaben, die in dem gedankenkreise des schülers liegen; denn unter dem eignen gedankenkreise desselben ist offenbar derjenige gedankenkreis gemeint, von dem die schule ganz genau weisz, dasz er dem schüler eignet, weil sie selbst ihn ihm zu eigen gemacht hat; und da sind denn auch eignes urteil, logische ordnung und klarheit keine übertriebenen ansprüche. aber ebenso tritt die mäszigung in demjenigen zu tage, was mit dem sprachlichen ausdruck zu thun hat. vielleicht ist der ausdruck 'sicherheit' an sich dehnbar; aber wenn daneben nur von fehlerfreier schreibart, von sprachrichtigkeit die rede ist, so leuchtet ein, dasz auf alles, was unter den begriff kunstvoller schreibweise fällt, verzichtet und nur eben dasjenige gefordert wird, was geradezu unerläszlich ist für einen, der einmal inmitten der führenden kreise des volkes seinen platz einnehmen soll. auch hier darf man sich nicht damit trösten, dasz diese fähigkeit auch nach der schulzeit nachgeholt werden könne. fortschritte werden da gewis auch noch gemacht, aber sie liegen doch mehr auf dem gebiete der entwicklung des urteils und der zweckbewusten darstellung, als gerade auf dem der sprachlichen richtigkeit; da wird eher verloren, als hinzuerworben. aber es kommt noch eins hinzu. an den abgang von der schule schlieszt sich eine weitere berufsbildung an, oder wenigstens soll jeder, an dem die lehraufgabe des gymnasiums erfüllt ist, dadurch befähigt sein, eine besondere berufsbildung aufzunehmen. vermittelt wird dieselbe durch die sprache, nur mit dem unterschiede gegen die schule, dasz sie nicht mehr mit besonderer eindringlichkeit und einer gewissen aufsicht über die richtige aufnahme an den einzelnen sich wendet. so musz, wer dieser unterweisung zugänglich sein soll, die kunst des richtigen lesens und hörens verstehen; diese aber ist abhängig von der kunst des richtigen sprechens und schreibens. und nun braucht man gar nicht einmal daran zu denken, dasz für diese kunst die muttersprache das natürlichste und am leichtesten zu handhabende werkzeug ist, um zuzugeben, dasz auch hier der mangel von so durchaus specifischer natur sein würde, dasz er durch nichts anderes ausgeglichen werden kann.

Das deutsche berührt sich mit der religion darin, dasz beide eine besondere stellung innerhalb der gesamtreife einnehmen, welche

Digitized by Google

die abgangsprüfung nachweisen soll; vermöge dieser stellung können beide durch keinen andern gegenstand übertragen werden. die unmöglichkeit, dasz die religion ihrerseits einen mangel in irgend einem andern fach decke, ergab sich nicht aus diesem verhältnisse, sondern aus andern gründen, die auf das deutsche nicht zutreffen; wie der unterricht im deutschen neben dem wissen das können pflegt, so erstreckt auch die prüfung sich auf beides; der probeaufsatz kann gelegenheit bieten, einiges litterarhistorische wissen und bekanntschaft mit dem einen oder dem andern classischen werke an den tag zu legen. man wird also beim deutschen sagen dürfen, dasz, wenn es schon nach dem umfang der prüfung dazu angethan ist auszugleichen, seine eigentümliche beziehung zu dem begriffe der reife es geradezu vor andern geeignet macht, einen sonstwo hervortretenden mangel zu decken. denn kein anderer gegenstand, auszer der religion, nimmt eine solche stellung ein; niemand wird behaupten wollen, dasz die geschichtliche oder die fremdsprachliche oder die mathematische bildung, welche das gymnasium erzielt, für sich allein und um ihrer selbst willen demjenigen unerläszlich seien, der künftig einmal in der lage sein soll, vermöge seiner geistesbeschaffenheit auf andere einen berechtigten einflusz auszuüben; so werden die übrigen gegenstände eine übertragung durch das deutsche am ehesten sich gefallen lassen.

Im übrigen ist keine veranlassung, von dem maszstabe, der vorhin, als von der geschichte die rede war, angedeutet wurde, abzuweichen. jeder gegenstand, der mit dem ganzen umfang seines unterrichts auch in der prüfung erscheint, — und das gilt von allen denen, die bisher noch nicht besonders abgehandelt worden sind, — ist befähigt und hat das recht, durch seine mehr als genügenden leistungen das zurückbleiben anderer hinter dem an sich erforderlichen masze zu decken. um mit allen rechten der prüfung ausgestattet zu sein, kann nichts weiter gefordert werden, als der eintritt in sämtliche pflichten derselben. das ist ein in der natur der sache so tief begründeter anspruch, dasz nur ganz besondere gründe ihn aufzuheben vermögen würden. solche sind aber nicht zu entdecken, vielmehr musz ohne weiteres zugegeben werden, dasz in jedem von diesen unterrichtsfächern jene wissenschaftliche bethätigung, deren unfruchtbarkeit zu bedauern sein würde, jene besondere befähigung und darauf gegründete neigung zu tage treten kann, die wir vorhin als die voraussetzungen jeder gegenseitigen ausgleichung erkannten.

Auf der andern seite, da, wie eben erst bemerkt, keiner der noch in rede stehenden gegenstände als unentbehrlich bezeichnet werden kann für das einnehmen und behaupten derjenigen stellung, nach der mit recht zu streben das bestehen der reifeprüfung befähigen soll, so ist auch kein grund, zu gunsten eines derselben von der regel eine ausnahme zu machen, dasz seine mängel durch anderweitig hervortretende vorzüge ergänzt und ausgeglichen werden können.

Zu einem andern als diesem doppelergebnis kann man nicht gelangen, wenn man sich überhaupt auf den gegebenen boden unserer lehr- und prüfungseinrichtungen und also der zulässigkeit der ausgleichung stellt. aber allerdings lohnt es sich, noch der frage näher zu treten, ob denn nun die übertragung von jedem gegenstande nach jedem angängig ist, ob die an sich zugestandene allgemeine fähigkeit activer und passiver ausgleichung auch in jedem verhältnis zur ausübung kommen kann. auch diese frage, meine ich, musz von dem einmal gegebenen standpunkte aus bejaht werden. es geht doch nicht an, die gegenstände des unterrichts nach ihrer wichtigkeit und bedeutung abschätzend zu ordnen und dann etwa nur die deckung von oben nach unten, nicht auch umgekehrt, für statthaft zu erklären. um von der schwierigkeit nicht erst zu reden, die es haben würde, einen übereinstimmend anerkannten maszstab zu finden, so würde ein solcher versuch, wenn man nicht dahin käme, das eine oder das andere fach vom gymnasium ganz ausschlieszen und also die grundlage unserer erörterung überhaupt umgestalten zu wollen, immer auf die abschüssige bahn führen, an deren ende die zersplitterung der gymnasialbildung steht, an deren einheitlichkeit doch unter allen umständen festgehalten werden musz. wollte man aber daran denken, die gegenstände ein für allemal, etwa paarweise, zu gegenseitiger ergänzung zu ordnen, so würde man in den bahnen der früheren bestimmung wandeln, nach welcher insbesondere mathematische und 'philologische' leistungen einander sollten übertragen können. in vergleichung damit bezeichnet aber der jetzige zustand gerade einen fortschritt. es würde schwer halten, in jener gruppierung der geschichte einen platz auszumitteln; die neue lehramtsprüfung hat die geographie, welche in der entlassungsprüfung im schlepptau der geschichte zieht, sowohl der historisch-philologischen, wie der mathematisch-naturwissenschaftlichen reihe zugewiesen. man würde, wenn nicht grundsätzlich, so doch thatsächlich, dahin geführt werden, für die schülerprüfung die unterrichtsgegenstände in die beiden gebiete der sprachen, vielleicht sogar nur der alten sprachen, und der mathematik zu trennen; auch auf diesem wege wird die einheitlichkeit des reife- und bildungsbegriffs preisgegeben. die ist besser aufgehoben, auch für das bewustsein der schüler, das doch auch berücksichtigung verdient, wenn die gleichwertigkeit sämtlicher fächer für die prüfung auch darin zum ausdruck kommt, dasz — immer mit den bereits begründeten ausnahmen — jedes von jedem aufgewogen werden kann. es wird ja wohl nicht leicht vorkommen, dasz die mathematik die physik, das lateinische das griechische ergänzen soll oder umgekehrt, und überhaupt kann es nicht unsere sache sein, casuistisch alle denkbaren combinationen zu erschöpfen; aber das soll man sich allerdings gegenwärtig halten, dasz ein ausfall in der mathematik nicht nur durch das deutsche, nicht nur durch das lateinische oder griechische, sondern auch durch französisch oder geschichte, und umgekehrt, dasz

Digitized by Google

ein ausfall im lateinischen oder griechischen nicht nur durch das deutsche, nicht nur durch die mathematik, sondern auch durch das französische oder die geschichte gedeckt werden kann. es kann keine rede davon sein, dasz damit einer zeitströmung rechnung getragen sei. es handelt sich einzig um die gesunde weiterentwicklung des grundsatzes, der dem § 28 B des reglements von 1834 zu grunde lag, und dessen ausführung durch die ergänzung von 1856 in bedenkliche bahnen geleitet war. nicht nachgibigkeit gegen augenblicklich auftretende und vielleicht wieder verschwindende ansprüche liegt vor, sondern ein vernünftiges zugeständnis an das recht der freien persönlichkeit. haben die schüler die pflicht, ausnahmslos überall nach genügenden leistungen zu streben, so entspricht dem das recht, ausnahmslos überall einen überschusz zur geltung zu bringen.

So wären wir denn so weit, dasz wir nur noch über die mehrfache ausgleichung uns zu äuszern haben. dasz in dieser bestimmung anlasz zu bedenken gegeben ist, liegt auf der hand. offenbar ist damit das an sich billigenswerte zugeständnis so weit ausgedehnt, dasz es nicht nur unmöglich ist, weiterzugehen, sondern auch der gedanke an die gefährdung des prüfungsgeschäftes, an die beeinträchtigung seiner ernsten durchführung dadurch recht nahe gelegt ist. ein schutz dagegen kann nirgends anders gefunden werden, als in der berufung an die gewissenhafte erwägung der prüfungscommission. an der läszt es ebendie ministerialverfügung, welche die mehrfache ausgleichung ausdrücklich als zulässig erklärt, ja denn auch nicht fehlen. aber offenbar ist damit die unerwünschte möglichkeit recht nahe gerückt, dasz der herschaft des rein subjectiven empfindens und urteilens ein weiter spielraum gewährt werde, und es will mir scheinen, dasz diese gefahr dadurch mindestens nicht verringert wird, dasz in dieser beziehung namentlich die beaufsichtigende einwirkung des staatscommissarius in anspruch genommen wird. einen durchweg gleichförmigen maszstab ein für allemal festzustellen, wird nicht gelingen; wohl aber geht es an, einen standpunkt zu bezeichnen, von dem aus die sache in allen fällen gleichermaszen zu betrachten ist; und damit ist freilich auch nicht die unbedingte, aber doch immerhin einige sicherung gewonnen. dieser standpunkt kann kein anderer sein, als der für die betrachtung der ausgleichung überhaupt maszgebend war; die ausgleichung kann von niemand als ein recht gefordert werden; ihre gewährung ist nur zulässig. und hier, an dieser äuszersten grenze, wird es nicht nur gestattet, sondern geradezu geboten sein, den blick nicht auf die gewährung, sondern auf die versagung zu richten; mit andern worten, die mehrfache ausgleichung ist durchaus als eine ausnahme zu behandeln, und demgemäsz nicht zu fragen, ob es angängig sei, sie zu gewähren, sondern ob es unrecht sein würde, sie zu versagen. denkbar ist dieser letztere fall allerdings, und das in der ministerialverfügung angeführte beispiel ist in dieser beziehung glücklich ge-

Digitized by Google

wählt; die leistungen in der mathematik und in der physik sind nicht genügend, im lateinischen und im französischen gut; es sollen bei beiden prädicaten die vorhin entwickelten voraussetzungen sämtlich zutreffen, so dasz die active, beziehungsweise passive ausgleichungsfähigkeit an sich auszer zweifel steht; dann würde also der mangel in der mathematik durch das lateinische aufgehoben werden können, aber um der physik willen müste dem schüler das zeugnis der reife versagt werden, um eines gegenstandes willen, der in der prüfung gar nicht erschienen ist. ich kann mir aber auch vorstellen, dasz in einem gegebenen falle es unrecht sein würde, einen schüler durchfallen zu lassen, der weder im griechischen noch im französischen genügt, aber sowohl in der mathematik wie in der geschichte gutes leistet.

Immerhin aber werden solche fälle doch nur vereinzelt auftreten. wenn die gymnasialcommission (die zur prüfungscommission gehörenden lehrer ohne den staatscommissarius) sich gegenwärtig hält, dasz es sich nicht blosz um die mechanische anwendung einer rechenformel handelt, so wird sie einen schüler, der in mehr als einem lehrgegenstande das prädicat 'nicht genügend' in aussicht hat, noch weniger ohne weiteres zur prüfung anmelden, als einen solchen, bei dem dies nur in einem fache zutrifft. drückt sie nun auf grund ihrer erwägungen bei der anmeldung zweifel an seiner reife aus, so wird es — ungeachtet des blosz vorläufigen charakters des gutachtens — schwer glaublich zu machen sein, dasz diesem schüler mit der versagung mehrfacher ausgleichung ein unrecht geschehen würde. findet die gymnasialcommission keinen grund, derartige zweifel zum ausdruck zu bringen, so bedeutet das, dasz sie nach ihrer kenntnis des schülers und der verhältnisse sich der ansicht zuneigt, es würde gleichwohl nicht wohlgethan sein, ihn durchfallen zu lassen; und dann würde es doch im höchsten grade beklagenswert sein, wenn in einem solchen falle das reifezeugnis versagt werden müste — lediglich aus einem formellen grunde.

So tritt am schlusz meiner auseinandersetzungen der leitende gedanke wieder deutlich genug zu tage. es scheint mir, dasz in der bestimmung über die ausgleichende ergänzung der anlasz zu einer geordneten berücksichtigung der besondern natur eines schülers ausdrücklich gegeben ist; ich meine, dasz zur ausübung dieser berücksichtigung vor allem die lehrer befähigt und berufen sind; und ich hoffe gezeigt zu haben, wie beides zu seinem rechte kommen kann, ohne dasz der zweck der prüfung geschädigt wird.

Posen. R. Noetel.

Digitized by Google

40.

EINIGE CAPITEL DEUTSCH-LATEINISCHER SCHULGRAMMATIK.

I. Die substantivsätze.

Die folgenden vorschläge für die behandlung einzelner capitel der lateinischen syntax auf der schule beruhen im wesentlichen auf den von Josupeit und Vogt in letzter zeit betonten principien, die leider unter den fachgenossen nicht die genügende beachtung gefunden zu haben scheinen. Josupeit in seiner syntax der lateinischen sprache . . . für realschulen und die mittleren classen der gymnasien, Berlin 1882, sowie in der schrift 'über die behandlung der syntax fremder sprachen als lehre von den satzteilen und satzarten', Leipzig, G. Fock, 1887, verlangt eine strengere ordnung, eine systematische gliederung des grammatischen stoffes, indem er der ganz richtigen ansicht ist, dasz jedes system dem gedächtnis und der auffassung eine wesentliche stütze bietet. zum unterschiede von Ellendt-Seyffert und anderen ordnet Josupeit z.b. die regeln aus der syntaxis casuum nicht nach den einzelnen casus, sondern nach den kategorien object, adverbiale bestimmungen, attributive bestimmungen. und was die verbalformen betrifft, so geht er nicht nach einander die tempora und modi durch, sondern benutzt die bekannte einteilung der hauptsätze in urteils-, frage- und aufforderungssätze und der nebensätze in substantiv-, adjectiv- und adverbialsätze.

Josupeit führt uns also im wesentlichen auf den standpunkt zurück, den in der ersten hälfte dieses jahrhunderts K. F. Becker in der deutschen grammatik, Aug. Grotefend u. a. in der lateinischen einnahmen. siehe über dieselben Lattmanns interessante programme des Clausthaler gymnasiums aus den jahren 1882 und 1885. derselbe bekämpft freilich die vorgänger Josupeits mit den worten: 'so ansprechend dieses so durchsichtig gebaute system auf den ersten blick ist, so reiszt es doch die sprachlichen formen, welche sich keineswegs nach diesen kategorien gebildet haben (man bedenke nur das eine, dasz, wie man sich immer mehr überzeugt, die hypotaxis aus ursprünglicher parataxis erwachsen ist), zu häufig auseinander und trägt zu wenig potenz für erklärung der sprachlichen formen in sich.'

Sind diese worte richtig, so ist damit so ziemlich über den ganzen deutschen sprachunterricht, wie er jetzt gehandhabt wird, und auch über die übliche methode, sätze und perioden zu construieren, der stab gebrochen. denn mit gröszerer oder geringerer abweichung wird jenes system hier wie dort zu grunde gelegt. aber was beweist es denn eigentlich, dasz z. b. die nebensätze sich erst allmählich aus hauptsätzen entwickelt haben? sollen wir deshalb in der schulgrammatik den begriff nebensatz fallen lassen? und sollen

wir auch nicht von adverbien sprechen, die ja nichts weiter als erstarrte casus sind, und nicht von relativis, die ja ursprünglich einfach anaphorische pronomina waren? usw. so lange wir auf der schule nicht entwicklungsgeschichte einer sprache, sondern den sprachgebrauch eines bestimmten volkes zu einer bestimmten periode lehren, werden wir die in jener periode thatsächlich vorhandenen unterschiede im gebrauch der worte und sätze für die anordnung verwerten dürfen. dabei können wir uns lediglich an die verschiedenen formen eines wortes halten und danach z. b. einen teil der grammatik nach den casus, tempora und modi (wortformen) gliedern; wir können aber auch das verhältnis der worte zu einander in den vordergrund stellen und demgemäsz z. b. von näherem oder fernerem object, attribut, adverbialer bestimmung usw. sprechen. der misachtung des letzteren systems liegt offenbar die anschauung zu grunde, als ob die kategorien desselben in der sprache nicht zu wahrnehmbarem ausdruck kämen. ich will hier nicht untersuchen, wie weit dies durch die stellung und betonung der worte doch geschieht: ich will auch zugeben, dasz für die wissenschaftliche grammatik vorläufig die gruppierung nach wortclassen und wortformen noch vorzuziehen ist: für die schulgrammatik sind die von Becker angewandten begriffe so wichtig, dasz es nahe liegt sie auch für die einteilung zu grunde zu legen. dasz dabei hie und da zusammengehörige formen 'auseinandergerissen' werden, ist allerdings unvermeidlich; aber ähnliches kam bei der bisherigen anordnung auch vor und wird sich überhaupt nie ganz vermeiden lassen. dasz das Becker-Josupeitsche system genügende 'potenz zur erklärung der sprachlichen formen in sich trägt', wird, so hoffe ich, die folgende darstellung zeigen.

Noch wichtiger ist die forderung Vogts, der in ausführlicher darlegung 'das deutsche als ausgangspunkt im fremdsprachlichen unterricht' zu nehmen rät (separatabdr. der programmabhandlung des königl. gymnasiums zu Neuwied, Heusers verlag, 1887). derselbe weist auf Nägelsbachs 'lateinische stilistik für deutsche' hin und meint, dasz auch in der grammatik jene 'vergleichende methode' angewandt werden müsse, bei der man 'vom deutschen sprachgebrauch ausgehend' untersucht, wie weit das lateinische mit dem deutschen sich deckt, wo es abweicht, und welchen ersatz es für den deutschen ausdruck hat'. unter prüfung der psychologischen vorgänge beim lernen erklärt er 1) schärfe und lebhaftigkeit der ersten anschauung, 2) häufige wiederholung, 3) möglichst innige und manigfache verknüpfung der neuen anschauungen mit schon vorhandenen vorstellungsgruppen' für die hauptbedingungen eines gedeihlichen lernens und sucht nachzuweisen, dasz namentlich die dritte derselben durch die 'vergleichende methode besser erfüllt werden würde'. im zweiten teile führt der verfasser dann die theoretisch begründete methode an einigen capiteln der syntax durch.

Wie man sieht, haben wir es auch hier ebenso wenig wie bei Josupeit mit einem völlig neuen vorschlage zu thun: wie denn auch

Digitized by Google

Vogt selbst erklärt, er wolle nur 'eine in der praxis wohlbekannte methode des fremdsprachlichen unterrichts theoretisch begründen' und 'an einigen capiteln der lateinischen syntax consequenter als es gewöhnlich geschieht durchführen'. eben diese consequente durchführung ist es, an der es vor Vogt entschieden gefehlt; auch Hornemann in seiner anregenden schrift 'gedanken und vorschläge zu einer parallelgrammatik der fünf schulsprachen', Hannover 1888, klagt: 'unsere grammatiken sind nur für den einen teil des fremdsprachlichen unterrichts, die übersetzung aus der fremden sprache, wirklich geeignet für das übersetzen aus dem deutschen in die fremde sprache würde die grammatik nach den deutschen ausdrucksmitteln geordnet und jedesmal angegeben sein müssen, was ihnen in der fremden sprache entspricht' (s. 9).

Man vergegenwärtige sich besonders die so häufig beklagte thatsache, dasz schüler syntaktische regeln, die sie gut verstanden und ihrem gedächtnisse eingeprägt haben, gleichwohl bei der übersetzung aus dem deutschen ins lateinische nicht anwenden. diese thatsache darf nicht blosz auf die 'leidige zerstreutheit der schüler' zurückgeführt werden, sie liegt auch daran, dasz die deutschen worte nicht direct die erinnerung an eine regel wecken, bei der von fremdsprachlichen formen ausgegangen war. hier würde schon die Vogtsche methode eine wesentliche erleichterung mit sich bringen. aber wenn man auch von den deutsch-lateinischen übersetzungen ganz absieht, die freilich ganz mit unrecht selbst von einzelnen philologen mit geringschätzung behandelt werden: allein schon das verständnis einer grammatischen structur, einer stilistischen unterscheidung, überhaupt einer sprachlichen erscheinung wird am natürlichsten dem schüler beigebracht werden, wenn man die ihm geläufigen ausdrucksmittel der muttersprache dabei zur grundlage nimmt. beobachtung der eignen sprache, beobachtung der fremden, dann vergleichung beider, das ist der naturgemäsze gang beim grammatischen schulunterricht, dessen bildende kraft eben vorzugsweise auf der vergleichung zweier sprachidiome und der daraus folgenden vertiefung der sprachlichen auffassung beruht. nur die traditionelle unterschätzung unserer sprache und wohl auch übertriebene vorstellungen von dem werte inductiver spracherlernung haben jenes verfahren nicht recht aufkommen lassen.[1] es sei dies hier nur an einem beispiele erläutert. was wird dem schüler bei der regel über die fragen der verwunderung oder des unwillens schwer? ich denke nicht die erlernung der verschiedenen lateinischen ausdrucksweisen, sondern die unterscheidung der gewöhnlichen und jener mit affect gesprochenen fragen. er verfehlt die richtige übersetzung oft, weil

[1] mit recht bemerkt Lattmann (die combination der methodischen principien, Clausthal 1882, s. 5), dasz das übliche verfahren zuerst die lateinischen beispiele übersetzen und hinterher die regel daraus abstrahieren zu lassen 'nur eine künstlich zurecht gemachte induction' oder nur der letzte schritt derselben sei.

Digitized by Google

er nicht weisz, dasz er eine frage der verwunderung vor sich hat. mit wortreichen umschreibungen des 'sinnes' und dem üblichen hinweis auf den 'zusammenhang' ist in solchem falle dem schüler wenig genützt. dieselben erwecken in ihm höchstens eine ahnung von dem unterschiede, nicht eine klare erkenntnis. mit einem schlage aber wird ihm der unterschied klar, wenn man ihm zuerst einige deutsche sätze zu vergleichen gibt, z. b. 'wirst du nicht antworten?' und 'du wirst nicht antworten?' 'werden wir den Catilina über uns dulden?' und 'wir sollten den Catilina über uns dulden?' er wird dann bald einsehen, dasz die entsprechenden sätze sowohl durch die betonung, als auch durch die wortstellung wesentlich verschieden sind, und so ein kriterium für die beurteilung der fragen gewinnen. durch weitere beispiele mit den hilfsverben sollen, wollen (siehe darüber Lattmanns bekanntes programm über die modalitätsverba) mag dann die gewonnene kenntnis noch ergänzt resp. berichtigt werden. erst wenn der schüler durch solche deutsche vorübungen so weit vorbereitet ist, dasz er mit den worten 'unwillige fragen' eine klare anschauung verbindet, wird er mit erfolg die wiedergabe derselben im lateinischen lernen können. der didaktische fehler, der jetzt häufig gemacht wird, liegt darin, dasz der begriff unwillige fragen als von selbst verständlich vorausgesetzt oder erst in zweiter linie nach vortragung des lateinischen satzes erklärt wird, während seine klarstellung doch das erste erfordernis ist. ähnliches wiederholt sich bei vielen syntaktischen regeln.

Natürlich ist durch die anwendung der Vogtschen methode auch eine andere anordnung des ganzen grammatischen stoffes bedingt, indem im allgemeinen[2] dieselbe einteilung wie in der deutschen grammatik wird benutzt werden müssen: und insofern berühren sich die bestrebungen von Josupeit und Vogt aufs engste. überhaupt stehen sich die angezogenen schriften von K. F. Becker, Lattmann, Vogt und Hornemann sehr viel näher, als man von vorn herein vermutet. vergleiche in der beziehung auszer Josupeits anzeige von Hornemanns 'gedanken und vorschläge' Z. G. W. 1888 s. 760 ff. noch die worte aus Beckers ausführlicher deutscher grammatik, zweiter teil, Frankfurt a. M., 1837 s. VI 'von allen seiten spricht sich immer lauter die anforderung aus, dasz in den schulen der grammatische unterricht in den fremden sprachen mit dem unterricht in der muttersprache von einem und demselben grammatischen system ausgehen müsse'. ist das nicht dieselbe forderung, wie sie neuerdings Josupeit und Hornemann aufgestellt haben? selbst Eichner, der in seiner schrift 'zur umgestaltung des lateinischen unterrichts', Berlin 1888 s. 4 ff. Vogt zu widerlegen sucht, bekennt

[2] einzelne abweichungen von diesem principe im interesse der kürze und übersichtlichkeit braucht man nicht zu scheuen: besonders für solche lateinische constructionen, für die es im deutschen eine gleichmäszige übersetzung nicht gibt (z. b. die substantivsätze mit quin), wird sich die gruppierung nach dem lateinischen empfehlen.

Digitized by Google

doch auch, dasz 'bei anordnung und behandlung des grammatischen lehrstoffes viel mehr auf das deutsche rücksicht genommen werden sollte' (s. 11). siehe auch s. 17. das von Eichner empfohlene 'vermittelnde' verfahren[3] aber läszt sich doch mit dem 'vergleichenden' Vogts sehr gut vereinigen.

Bei dieser übereinstimmung in wesentlichen punkten sehen wir von einer genauen kritik der einzelnen schriften ab, indem wir überhaupt meinen, dasz die praktische durchführung einiger richtiger grundgedanken jetzt wichtiger ist, als theoretische auseinandersetzungen über methoden und principien.

Als einen solchen praktischen versuch möge man die folgende darstellung der substantivsätze[4] ansehen, bei der wir in der üblichen weise unterscheiden:

1) anführende sätze im bloszen conjunctiv (z. b. Aristoteles behauptet, ein dichter Orpheus habe nie gelebt),

2) infinitivsätze mit oder ohne zu,

3) sätze mit dasz,

4) indirecte fragesätze,

5) substantivische relativsätze.

Zwar hat es etwas misliches, die relativsätze, die die stelle eines subjects oder objects im satz einnehmen, von den übrigen relativsätzen zu trennen, da beide gruppen ihrer äuszern form nach häufig zusammenfallen. doch erwachsen aus diesem mangel der disposition für die praxis kaum nachteile. ebenso ist es für unseren zweck nicht von bedeutung, dasz auch die grenze zwischen den substantivischen und adverbialen sätzen mit dasz eine flieszende ist.

1) Vor allem ist es die lehre von den sogenannten 'anführenden substantivsätzen', die für die lateinische grammatik nicht genügend verwertet ist. mit diesem namen bezeichnen wir nach Bauer-Duden (neuhochd. gram. s. 161, Nördlingen 1882) jene deutschen conjunctivsätze ohne conjunction, in denen 'das, was jemand gedacht oder gesagt hat, nicht mit den eignen worten, sondern nur aus dem sinne des redenden angeführt wird': man könnte sie auch indirecte sätze nennen.

Bei diesen sätzen unterscheidet ja auch der Deutsche schon aufs schärfste zwischen indirecten aussagesätzen (blosze conj.) und indirecten aufforderungssätzen (conj. eines hilfsverbums, wie möge,

---

[3] als proben für dasselbe führt E. an piget = es erfaszt verdrusz, Cicero expulsus die erfolgte vertreibung Ciceros, Cicerone expulso zur zeit der erfolgten vertreibung = nach der vertreibung u. a. übrigens sei hier auf die tief eindringenden bemerkungen in dieser schrift namentlich über den ablativus adverbialis noch ausdrücklich aufmerksam gemacht. ganz in demselben sinne wie Vogt spricht sich Mutzbauer (Z. G. W. 1889 s. 274) aus. zu vergl. ist auch Diesterweg (ausgew. schriften herausgegeben von E. Langenberg, zweite auflage, Frankfurt a. M., 1890 s. 163 ff.).

[4] auch v. Kobilinski erscheint gerade bei diesen sätzen eine vereinfachung der regeln geboten (Z. G. W. 1886 s. 713 f.).

möchte, solle, sollte). durch den bloszen hinweis darauf, dasz erstere durch den acc. c. inf., die letzteren durch ut c. conj. wiedergegeben werden, würde man es schon dem anfänger ohne belastung seines gedächtnisses möglich machen, manche schwierige periode der art zu übersetzen. zweierlei voraussetzungen freilich hat dieser vorschlag, erstens dasz die aufmerksamkeit des schülers bei zeiten auf jene deutschen hilfsverba hingelenkt werde, und zweitens, dasz bei der ersten durchnahme des acc. c. inf. in quinta jene anführenden substantivsätze mit für die übersetzung berücksichtigt werden. letzteres hat keine schwierigkeit und würde sogar dazu beitragen, den zu häufigen gebrauch der partikel dasz, zu dem das übersetzen aus dem lateinischen verführt, einzuschränken. was aber die genannten hilfsverba betrifft, so müssen dieselben überhaupt bei der lehre vom conj. im zusammenhang durchgenommen werden.

2) Unter den zahlreichen fällen, in denen der inf. im deutschen als object gebraucht wird, lassen sich bekanntlich leicht zwei ganz getrennte gruppen unterscheiden, wenn man auf das subject eines solchen 'unvollständigen' satzes acht gibt (vergl. u. a. Süpfle, prakt. anleitung zum lateinschr. I[2], 1874, § 162 u. 164). während jedoch Ellendt-Seyffert nur bei statuo, constituo, decerno (§ 268, vergl. auch 267, 3) in der gleichheit oder ungleichheit des subjects das unterscheidende merkmal der verschiedenen constructionen erblickt, wird man überhaupt die regel aufstellen können: 'der deutsche objectsinfinitiv mit (oder ohne) zu wird im lateinischen nur dann durch den bloszen infinitiv ausgedrückt, wenn das (active) hauptverbum und der infinitiv dasselbe subject haben. sonst steht ut bzw. ne.' auf diese weise wird nicht nur die wenig bestimmte regel aus Ellendt-Seyffert § 263 bzw. die erlernung der vielen verba in dem paragraph entbehrlich, sondern es ergibt sich auch die construction von oro, rogo, peto, precor, obsecro, mando, edico, impero, praecipio, impello, perpello, incito, moveo, adduco, hortor, moneo, suadeo, persuadeo, concedo, permitto für eine grosze zahl von fällen ganz von selbst.

Natürlich wird es an einzelnen ausnahmen dieser allgemeinen regel nicht fehlen. zunächst die verba glauben (auszer mihi videor), behaupten, vorgeben, hoffen, versprechen, drohen, schwören u. a., die jedoch auch bisher einer eignen erwähnung in der grammatik bedurften (siehe Ellendt Seyffert § 266, 4 und § 271). gleiches gilt von iubeo, veto, sino, patior, sowie von audio, video, cerno, adspicio, conspicio, animadverto mit dem part. oder inf.[5], von denen facio, fingo, induco mit recht nicht getrennt werden (vergl. Ellendt-Seyffert § 297). diese gruppen von verben können also nicht gegen die zweckmäszigkeit unserer regel angeführt werden: um so weniger, da es sich überhaupt empfiehlt, dieselben bei der

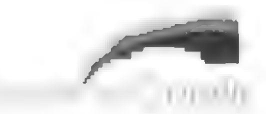
[5] über den inf. nach diesen verben siehe v. Kobilinski Z. G. W. 1884 s. 436. 437 und Menge repetitorium, fünfte auflage, Wolfenbüttel 1885, II s. 201.

Digitized by Google

besprechung des infinitivs zu behandeln. namentlich wird auf die weise die passive construction von sino, veto, iubeo, sowie die übereinstimmung dieser verba mit doceo, arguo, insimulo (ähnlich auch convinco), cogo, impedio, assuefacio, consuefacio und prohibeo, wie sie z. b. Madvig (lat. sprachlehre für schulen, vierte auflage, Braunschweig 1867, § 344) hervorgehoben hat, sehr viel klarer. auch bekommt der schüler nur so eine vorstellung von dem eigentlichen wesen der acc. c. inf.-construction, welche eben ursprünglich nichts anderes ist als ein inf. hinter einem objectsaccusativ. bei spero macht jene behandlung die regel von dem tempus des infinitivs entbehrlich, weil der schüler bei derselben von vorn herein gewöhnt wird, die deutsche infinitivconstruction stets in einen dasz-satz umzuwandeln.

Anders steht es mit opto, laboro, operam do, nihil antiquius habeo quam, id ago, id specto, temperare mihi non possum, facere non possum, caveo, recuso. von diesen verben erledigen sich id ago, id specto bei besprechung der auf den infinitiv hinweisenden pronominalen adverbia 'darum, darauf, damit, danach, daran' u. a. man braucht der regel, dasz dieselben gewöhnlich im lateinischen unübersetzt bleiben, nur die bemerkung hinzuzufügen, dasz verba mit festem pronominalen zusatze ut haben, das überhaupt statt des inf. erlaubt ist. operam do verlangt schon als phrase eine gesonderte behandlung und kann, insofern es das gerundivum bei sich hat (Verr. 4, 126) mit laborem impertire alicui rei, operam consumere in aliqua re, consilium inire alicuius rei, consilium capere alicuius rei, insofern ut folgt, mit der letzten von diesen phrasen und nihil antiquius habeo quam zusammengestellt werden. und die anmerkung über solche wortverbindungen (siehe Ellendt-Seyffert § 263, 2) würde etwa lauten: 'wortverbindungen haben entweder eine gerundivform oder ut nach sich; mit dem infinitiv merke nur habeo in animo und animum induco, welches letztere jedoch auch mit ut construiert werden kann. consilium cepi hat alle drei constructionen'. für recuso ist das verhältnis des inf. zu ne oder quominus bei Caesar und den reden Ciceros ungefähr gleich, wenn man die stellen mit ungleichem subject und die mit hinweisendem pronomen auszer acht läszt (siehe Merguets lexica). das verbum kann also in unserer regel unerwähnt bleiben. so sind auszer temperare mihi non possum, vix me contineo, retineri non possum, facere non possum, caveo, die unten ihre erledigung finden sollen, nur noch opto und laboro übrig. beide kommen mit dem infinitiv vor, opto auszer in dem bekannten Horazischen verse (Ep. 1, 14, 43) optat ephippia bos piger, optat arare caballus[6] z. b. bei Livius 9, 14 perdere prius quam perire optantes

[6] zu bemerken ist, dasz hier wie sonst opto mehr heiszt: ich wünsche mir etwas thun zu dürfen oder können. daher wohl auch das überwiegen der construction mit ut, gleichwie die prägnante bedeutung von laboro = sich abmühen, sich damit abquälen, sich damit zu schaffen machen, die leichtere infinitivconstruction nicht aufkommen liesz.



(vergl. auch Caesar gall. I, 25 praeoptarent scutum manu emittere et nudo corpore pugnare und Cic. fam. 4, 6, 3 te exopto quam primum videre); laboro bei Nep. Pelop. 3, 1 ut ne quaerere quidem de tanta re laborarint und ebenfalls negiert bei Cic. Verr. III 127 u. a. (siehe Dräger): um so weniger dürfen wir um ihretwillen allein jene allgemeine regel aufgeben; mag man sie als ausnahmen erwähnen!

Was den subjectsinfinitiv betrifft, so dürfte die regel genügen: 'der deutsche subjectsinfinitiv wird auch im lateinischen durch den bloszen infinitiv ausgedrückt. zu beachten sind nur die passiven verba, welche stets wie die entsprechenden activa construiert werden'. dabei bleibt es immer möglich noch eine einschränkende anmerkung über sätze wie invidere non cadit in sapientem (Ellendt-Seyffert § 261, 1) hinzuzufügen. über sequitur, proximum est, restat usw. siehe s. 448.

3) Auch unter den deutschen sätzen mit dasz haben wir bekanntlich in nicht wenigen fällen an der äuszern form einen anhalt für die unterscheidung von aussage- und aufforderungssätzen. wenn wir Hannibal imperavit puero, ut propere sibi nuntiaret nicht übersetzen wollen: er befahl seinem sklaven ihm zu melden, können wir ja entweder sagen: er befahl dem sklaven, er solle ihm melden oder dasz er ihm melden solle (möge). die hilfsverba solle, möge (auch möchte) lassen hier wie in vielen andern sätzen keinen zweifel darüber, dasz eine aufforderung vorliegt. erst dadurch, dasz statt dieser hilfsverben in den aufforderungssätzen mit dasz auch der blosze conjunctiv angewandt werden kann (er befahl dem sklaven, dasz er ihm meldete), wird die grammatische beurteilung schwieriger; und da auszerdem auch die quod-sätze im deutschen häufig dieselbe form wie indirecte aussagen haben, bedürfen wir für die einzelnen gruppen der dasz-sätze allerdings noch eines andern unterscheidungsmittels, als es uns der deutsche ausdruck an die hand gibt. als ein solches galt bisher die bedeutung der regierenden verba bzw. der ganze inhalt des regierenden satzes; indessen wir werden uns gestehen müssen, dasz es bei den regeln darüber ohne gewaltsamkeiten nicht abgieng und dasz namentlich bei dem traditionellen gebrauch der worte 'absicht, thatsache, urteil' manche unklarheit mit unterlief. man vergleiche die worte aus Ellendt-Seyffert § 247 s. 229 'die sätze mit quod müssen immer thatsachen enthalten, über welche der hauptsatz meist ein urteil (mittelst est und eines prädicatsnomens) ausspricht'. abgesehen davon, dasz das wort urteil hier noch sehr der erklärung bedarf, wird man auch fragen müssen, ob denn die sätze (sentimus) calere ignem, nivem esse albam, dulce mel und (constat) App. Claudium caecum fuisse u. a. nicht auch thatsachen enthalten.[7] und

---

[7] es müste heiszen: 'die sätze mit quod enthalten thatsachen, die von dem redenden als bekannt hingestellt werden'. ähnlich erklärt sich auch der unterschied zwischen accedit quod und ut und zwischen cum temporale mit dem ind. und dem mit dem conj.

Digitized by Google

wenn begriffe wie raten, erlauben oder gar das einfache machen für verba erklärt werden, die 'an sich schon eine absicht bezeichnen', so sinkt doch auch dieses wort im besten falle zu einem leeren schlagwort herab.[8]

Sehr viel besser ist die bekannte methode, sätze mit dasz jedesmal in hauptsätze zu verwandeln, eine methode, die sich zur not auch auf quod-sätze ausdehnen läszt.[9] immerhin ist diese umwandlung für einen schüler einer mittleren classe ein ziemlich compliciertes verfahren, und demselben vorher oder daneben noch ein anderes mittel für die unterscheidung der verschiedenen fälle an die hand zu geben wird wünschenswert sein.

Ein solches nun bietet die construction des satzgefüges; man wird z. b. für die praxis die regel aufstellen können, dasz sätze mit dasz, die einem dativ comm. oder einem ad-object entsprechen, durch ut wiederzugeben sind. so a) nach consulo, prospicio, provideo, caveo (fürsorge treffen), alicui rei, b) nach contendo, nitor, impello, incito, moveo, hortor, cogo, adduco ad aliquam rem, verben, die grösstenteils auch ad mit dem gerundium oder gerundivum bei sich haben können; z. b. Cic. de sen. 12, 40 nullum malum facinus esse, ad quod suscipiendum non libido voluptatis impelleret.[10]

Sodann musz es schärfer betont werden, dasz der acc. c. inf. (wir sehen von den subjectsätzen vorläufig noch ab) lediglich im sinne eines accusativobjects gebraucht wurde. dies ist der fall bei allen in der Ellendt-Seyffertschen grammatik genannten verben sentiendi und declarandi mit ausnahme von certiorem facere, bei volo, nolo, malo, cupio (iubeo, veto), prohibeo, sino, patior, constituo, decerno, ferner bei den verbis des affects maereo, fleo, gemo, lamentor, queror, rideo, miror, admiror, despero, aegre (graviter, indigne, moleste) fero, obicio, excuso[11], defendo (zu seiner entschuldigung, in der verteidigung sagen), arguo, convinco, statuo (siehe v. Kobilinski Z. G. W. 1884, s. 437), probo, comprobo, approbo aliquid, auch bei omitto und mitto (siehe Verr. IV 116 ac iam illa omitto, quae disperse, a

[8] die bezeichnung verba voluntatis et studii geht darum nicht an, da volo und studeo selber gar nicht oder doch nur selten mit ut verbunden werden; ganz willkürlich ist die bezeichnung verba curandi et postulandi bei Stegmann s. 191.

[9] ich erkläre z. b. den satz (Menge repetitorium der lat. syntax usw., Wolfenbüttel 1885, II s. 217) quanta sit velocitas lucis, hinc potest cognosci, quod multo breviore tempore ad oculos nostros pervenit quam sonus ad aures = quanta sit velocitas lucis hinc (aus folgendem) potest cognosci: multo breviore enim tempore ... griechisch τεκμήριον mit folgendem γάρ (z. b. Plato Protag. 359[b]: γνώϲεϲθαι δέ μ' ἔφη τεκμηρίῳ τῷδε· εὑρήϲειϲ γάρ ...).

[10] wer mit Kern (zur methodik des deutschen unterrichts, Berlin 1885, s. 4) den begriff 'präpositionales object' verschmäht, wird die unter b) angeführten verba unter den adverbialsätzen behandeln müssen.

[11] siehe Plaut. Aul. 749 postid si prehensi simus, excusemus ebrios Nos fecisse amoris causa und Suet. Ner. 33 excusantique (Lucustae) minus datum ad occultandam facinoris invidiam: sane, inquit ...

Digitized by Google

me . . . dicta sunt: forum Syracusanorum, quod introitu Marcelli purum caede servatum esset, id adventu Verris Siculorum innocentium sanguine redundasse, portum Syracusanorum, qui . . . fuisset, eum patuisse; mitto adhibitam vim ingenuis, matres familias violatas, quae tum in urbe capta commissa non sunt neque odio hostili neque . . . mitto, inquam, haec omnia quae ab isto per triennium perfecta sunt; und Cic. Piso 75: omitto nihil istum versum pertinuisse ad illum; non fuisse meum, quem . . . decorassem, hunc uno violare versu), bei indignari und vielleicht auch bei gratulari (siehe Cic. Phil. II 28 ei recuperatam libertatem est gratulatus).

Dem gegenüber fallen einige verba mit ablativergänzung, wie glorior, gaudeo, laetor, angor (z. b. Cic. Brut. 2, 7: equidem angor animo non consili non ingenii non auctoritatis armis egere rem publicam) und das dativische suscenseo (Draeger H. S. II[2] s. 393) nicht schwer ins gewicht. certiorem facere aber bedarf gleich vielen andern wortverbindungen als verbale phrase wieder einer besonderen behandlung; es sei von solchen hier nur noch erwähnt esse argumento (z. b. homines scire pleraque antequam nati sint, quod . . . Cic. de sen. 21, 78), welches einem arguere gleichkommt. andere zum teil recht harte constructionen der art stellt Ad. du Mesnil in seiner ausgabe von Cic. de leg. zusammen (Leipzig 1879, s. 182).

Anderseits gibt es der sätze mit quod, die innerhalb des satzgefüges die stelle eines accusativobjects einnehmen, nicht eben viele.[12] hinter gaudeo, laetor, doleo, contentus sum, delector, consolor[13] entspricht quod einem ablativ; hinter admirari aliquem einer causalen bestimmung, siehe z. b. Cic. Sest. 135 quem non tam admiror quod meam legem contemnit hominis inimici quam quod sic statuit . . . oder Deiot. 28 itaque Deiotarum cum plures . . . sustulissent quod haerere . . . posset, admirari solebamus, vergl. auch prov. cons. 27; hinter reprehendo, obiurgo, laudo aliquem etwa der präposition in oder einer causalbestimmung (siehe Cic. Mur. 67. Verr. III 48. Font. 2; Cic. fam. 3, 8, 6: non dicam plura ne in quo te obiurgem id ipsum videar imitari und Planc. 8 te ut obiurgem, quod iniquum in discrimen adducas dignitatem tuam); der präposition de oder einer causalbestimmung bei accuso, incuso, castigo, excuso (siehe Caes. civ. III 16 und gall. IV 22), condemno aliquem, bei queror und indignor; desgleichen einer adverbialen bestimmung bei den übrigen verben des affects gravor, gratulor, gratias ago, laboro[14], suscenseo,

[12] um für diese und die folgenden untersuchungen eine feste grundlage zu gewinnen, sind auszer den bekannten handbüchern von Draeger, Schmalz u. a. vor allem die Merguetschen lexika benutzt, die für grammatische arbeiten eine auszerordentliche, äuszerst dankenswerte erleichterung gewähren.

[13] Cic. Sulla 29 consolare te, quod omnium mentes improborum mihi uni maxime sunt infensae et adversae damit dasz, verglichen mit Qu. Rosc. 43 inani et tenui spe te consolaris.

[14] Cic. Caec. div. 24 atque is non tam propter Verrem laborat, quam quod.

Digitized by Google

irascor mit ausnahme von indigne, graviter, moleste, permoleste fero und obicio. die quod-sätze hinter jenen verben werden wir also zu den adverbialsätzen rechnen müssen, wenn man es nicht vorzieht bei verbis wie gaudeo, laetor ablative objecte zu statuieren.

In einer reihe von fällen schlieszt sich sodann quod an ein nominales object des regierenden satzes an, so dasz auch von selbständigen objectssätzen nicht die rede sein kann: eher könnte man von appositionssätzen sprechen. so Caes. gall. VII 52 Caesar ... temeritatem cupiditatemque militum reprehendit, quod sibi ipsi iudicassent, K. R. übersetzt: tadelte die blinde leidenschaft der soldaten, mit welcher ...; und einige zeilen weiter: licentiam arrogantiamque reprehendere quod ... existimarent. Caes. gall. I 43 beneficia commemoravit quod rex appellatus esset ... quod amicus, quod munera amplissime missa. Caes. gall. I 50 cum ex captivis quaereret Caesar, quamobrem Ariovistus proelio non decertaret, hanc reperiebat causam, quod ... esset. Caes. gall. VI 42 unum, quod cohortes ... essent emissae, questus. Cic. Planc. 3 equidem ad reliquos labores quos ... suscipio ... etiam hanc molestiam adsumo, quod mihi non solum pro Cn. Plancio dicendum est... Cic. Sex. Rosc. 154: quae non modo id habet in se mali, quod tot cives atrocissime sustulit, verum etiam ... Cic. Div. Caec. 63: Iulius hoc secum auctoritatis ad accusandum adferebat, quod rogatus ad causam accesserat. Caes. gall. VII 15 hoc sibi solatii proponebant, quod ... explorata victoria ... reciperaturos confidebant. Cic. Verr. V 106 tum iste hoc causae dicit, quod classem praedonibus prodidissent. Cic. Phil. II 53 quam causam adferebat, nisi quod intercessio ... neglecta esset?[15] Cic. Flacc. 77 adiungis causas inimicitiarum, quod patri L. Flacci aedili curuli pater tuus tribunus plebis diem dixerit. Cic. Verr. V 34 duo sola recentia sine cuiusquam infamia ponam, ex quibus coniecturam facere de omnibus possitis: unum illud, quod ita fuit inlustre notumque omnibus, ut ... alterum, quod ... introferri solitus est... Cic. de har. resp. 33 quid habet mea domus religiosi nisi quod impuri et sacrilegi parietem tangit?[16]

Hieran reihen sich nun wieder die nicht seltenen fälle, dasz ein satz mit quod hinter einem verbum sent. oder declarandi

[15] vgl. auch Cic. Piso 13, Verr. I 6, Caes. gall. VII 20, gall. I 14. alle die genannten stellen gehören zusammen mit den Plautinischen Bacch. 1008 (tantum flagitium te scire audivi meum, quod cum peregrini cubui uxore militis) und Poen. 3, 1, 44, zu denen Draeger H. S. II² 225 richtig bemerkt, dasz 'der nebensatz das object des hauptsatzes näher erklärt'. ähnlich sind ferner Cic. fam. 3, 8, 6 und Caes. b. c. I, 23, 3 (Draeger II² 229), sowie Cic. har. resp. 62.

[16] nicht hierher gehört Caes. civ. I 39 quo facto duas res consecutus est, quod pignore animos centurionum devinxit et largitione militum voluntates redemit: dadurch erreichte er zweierlei (nemlich auf einmal), indem er fesselte und (zugleich) ... erkaufte. die übersetzung von Köchly 'durch welche er zweierlei erreichte, einmal ... an sich zu fesseln, sodann zu erkaufen' ist also ungenau.

Digitized by

mit prädicatsnomen steht. z. b. Cic. Sex. Rosc. 147: nisi hoc indignum putas, quod vestitum sedere in iudicio vides quem ... Cic. Verr. Act. I 55 illud a me novum, iudices, cognoscetis, quod ita testis constituam ut. Cic. Phil. XIII 7 maximum ... beneficium numero, quod hoc animo in rempublicam est. Cic. in sen. 9 di immortales, quantum mihi beneficium dedisse videmini, quod hoc anno P. Lentulus consul est! Cic. Verr. IV 145 (Syracusani) qui cum accusatore tuo satis iustam causam coniungendae necessitudinis putant, quod te accusaturus sit et quod inquisitum in te venerit.[17]

Vielleicht gehören auch hierher Cic. Verr. II 16 videor mihi gratum fecisse Siculis, quod eorum iniurias meo labore inimicitiis periculo sum persecutus! Cic. ad Att. 2, 4, 1 fecisti mihi pergratum, quod Serapionis librum ad me misisti und ähnliche verbindungen eines adj. mit facio; doch kann man hier sowie bei facio mit einem adv. quod auch mit 'dadurch, dasz', 'darin, dasz', 'insofern' erklären. bene facis quod litteras voluptatibus anteponis heiszt entweder: du handelst gut, indem du vorziehst, so dasz quod etwa = dem abl. des gerundiums oder einem cum verwandt wäre, oder: mit recht thust du dies, dasz du vorziehst. für die entscheidung zwischen diesen möglichkeiten kommt es nicht in betracht, dasz quod seiner form nach ursprünglich acc. ist: denn das sind dum, quam auch, ohne dasz wir deshalb die mit diesen partikeln eingeleiteten sätze für objectssätze erklären müsten. auch stellen wie Cic. Phil. III 38: quod provinciam Galliam citeriorem ... exercitumque in senatus potestate retineat, id eum ... recte ... fecisse et facere ... sind nicht ohne weiteres beweisend, da aus der hinzufügung eines neutralen accusativs eines pronomens ein schlusz auf die construction des betreffenden verbums nicht gezogen werden darf (vergl. id studeo, id operam do ...). wichtig ist allein die frage, ob im sprachbewustsein der Römer facio in verbindung mit dem adverb als absolutes verb empfunden ward oder nicht, und dies zu beurteilen bietet vielleicht Plaut. Amph. 352 bene facit: quia nos eramus peregri, tutatust domi und Cic. Att. 12, 24, 1: bene facit A. Silius, qui transegerit eine genügende handhabe.

Doch wie man die sache auch beurteilen mag, dasz nach ausscheidung jener oben charakterisierten fälle nur wenig (accusative) objectssätze mit quod übrig bleiben, dürfte einleuchten. ich würde (abgesehen von den bereits genannten obicio und fero indigne usw.) in einer schulgrammatik nur anführen diejenigen nach praetereo und mitto und die nach laudo, reprehendo, accuso aliquid, an die sich redensarten wie in crimen voco anschlieszen (siehe Cic. pro C. Rab. 24).[18]

[17] ähnlich ist auch bell. Afr. 3 nonnemo culpae eius imprudentiaeque assignabat quod ...

[18] wenn nach (ad)miror ohne persönliches object quod gesetzt ist, kann man dasselbe meist als causalpartikel erklären, so dasz das vorangehende verb absolut gefaszt werden musz; z. b. Cic. Verr. V 16 mirabar, quod Apollonius homo pecuniosus tam diu ab isto maneret integer ...

Digitized by Google

Doch scheint auch bei diesen der accusativ c. inf. nicht durchaus verpönt. siehe die oben citierte stelle mit mitto; Merguet faszt auch securi percussos Petraeum et Menedemum . . . laudastis (Cic. Phil. 13, 33) als acc. c. inf. auf.

Häufiger sind accusativsätze mit dasz, die im lateinischen ut (bzw. ne) verlangen; zunächst die nach den verbis 'erlangen, erreichen, durchsetzen, bewirken' (meist im deutschen mit indicativischem prädicat). da letztere weder an der form des prädicats noch durch eine genaue zergliederung der periode erkannt werden können, werden wir für sie das gedächtnis der lernenden in anspruch nehmen müssen. indem wir jedoch jene deutschen verben mit den verwandten und zum teil auch ähnlich ausgedrückten begriffen 'verlangen, bitten, zureden, hinwirken' zusammenstellen, erlangen wir eine leicht faszliche regel. man lasse einfach lernen:

darauf hinwirken	bewirken
zureden	überreden
verlangen	erlangen
bitten	erreichen (impetro)

und wenn man es für nötig hält, noch

fordern	durchsetzen
auftragen	(selbst) thun.

Damit wird man zugleich die hauptsächlichsten fälle erschöpft haben, in denen dasz an der spitze eines accusativen objectssatzes mit einfachem conj. einem lateinischen ut gleichkommt. von den bei Ellendt-Seyffert angeführten verben fehlen wenigstens nur opto, laboro, impero, concedo, permitto, committo, moneo, admoneo: für die ersten beiden ist bereits oben eine allgemeine bemerkung nötig gewesen, die übrigen (auszer dem schwierigeren committo) musten wegen ihrer zwiefachen construction auch bisher eigens erwähnt werden. die regel musz um so mehr genügen, da wie gesagt statt des conj. mit dasz die jeden zweifel ausschlieszenden constructionen des infinitivs, eines anführenden satzes oder eines satzes mit dasz und den hilfsverben sollen oder mögen sehr viel häufiger sind.

Was die sätze mit ne oder quominus betrifft, so könnte man versucht sein, dieselben in ähnlicher weise wie dies oben mit den ut-sätzen geschah, nominalen objecten, und zwar solchen mit der präposition a oder im ablativ der trennung gegenüberzustellen, vergleiche namentlich caveo, timeo, metuo, deterreo, interdico. doch

---

doch sind die stellen eben nicht zahlreich; siehe auch Cic. Att. 6, 9, 1 exclamavi tamen admiratusque sum, quod nihilo minus ad me . . . scripsisses. Cic. Phil. XII 5 (admirabantur boni viri, accusabant amici, quod spe pacis legationem suscepissem) und Cic. Lig. 17. Caes. gall. VI 42 (quarum omnium rerum maxime admirandum videbatur, quod . . .) und Cic. Cluent. 60 (utrum . . . magis est mirandum, quod . . .?) gehören zu s. 452 ff. übrigens musz darauf hingewiesen werden, dasz bei den verbis des affects überhaupt die häufigere construction die des acc. c. inf. ist.

würden dadurch nicht alle fälle erledigt werden, indem z. b. bei obsisto, resisto, obsto u. a. die ne-sätze wieder einem dativ entsprechen. und auch sonst empfiehlt es sich für die behandlung dieser partikeln lieber vom lateinischen auszugehen. es tritt dann eben der in der einleitung angedeutete fall ein, dasz von dem hauptprincipe der darstellung im einzelnen aus zweckmäszigkeitsgründen abgewichen wird. die regel wird, wenn man die verba des fürchtens in der üblichen weise besonders behandelt, einfach lauten: 'ergänzungssätze mit ne (oder quominus) stehen bei obsisto, resisto, obsto, repugno, deterreo und interdico; auch nach impedio und recuso'.[19] die infinitivconstruction von recuso ergibt sich aus s. 439, die von impedio aus s. 439.

Eine ausführliche anmerkung über impedio ist entbehrlich, da hier der sprachgebrauch im lateinischen und deutschen auch viel mehr übereinstimmt, als es die üblichen grammatiken ahnen lassen. man vergleiche z. b. die worte Ellendt-Seyfferts 'ohne persönliches object heiszt es morbus impedit, ne (quominus) domo exeam' mit dem artikel 'hindern' bei Sander, in dem es heiszt: (ein satz mit dasz steht) 'namentlich, wenn das subject desselben nicht schon bei hindern als object in unmittelbarer nähe steht'. bei caveo gehen wir entsprechend der etymologie des wortes am besten von der bedeutung 'schauen, zusehen, aufpassen' aus und erklären cavendum est ne quam suspicionem socordiae des. man musz z u s e h e n, nicht zu erregen, darauf aufpassen, dasz man nicht erregt (vergleiche video ut und ne); cautum est in Scipionis legibus, ne plures essent in senatu ex colonorum numero quam ex veterum Agrigentorum es ist in den gesetzen v o r g e s e h e n, dasz nicht. cavete . . . patres conscripti, ne spe praesentis pacis perpetuam pacem amittatis s e h t e u c h v o r, dasz ihr nicht verliert (Pompeius). cavet, ut si qua pecunia . . . ex novis vectigalibus recipiatur, ea decemviri utantur setzt v o r s i c h t i g hinzu, dasz . . . verfügen solle. tertium est, ut caveamus, ut ea quae pertinent ad liberalem speciem et dignitatem, moderata sint. drittens müssen wir a c h t g e b e n, dasz . . . cave credas p a s z a u f, du könntest (sonst) glauben.[20] über prohibeo siehe s. 439.

[19] die neueste fassung dieser regel bei Ellendt-Seyffert 'ne steht . . . in der bedeutung dasz 1) nach den verben «sich hüten, verhindern, widerstreben, sich weigern» . . . müssen wir als eine verschlechterung gegen früher ansehen: denn nach «sich weigern» und widerstreben sagen wir im deutschen wohl niemals dasz, nach sich hüten zwar davor dasz, aber ebenso oft auch dasz nicht oder inf. mit zu, nach hindern sowie nach verbieten sowohl dasz wie dasz nicht, sowohl positiven wie negativen infinitiv; siehe darüber Sanders s. v. verbieten. es ist dies einer von den zahlreichen fällen, wo der deutschen sprache zu gunsten der lateinischen gewalt angethan wird.

[20] es ist meines wissens bisher nicht bemerkt worden, dasz dieser conjunctiv ursprünglich weiter nichts als die möglichkeit bezeichnet und daher als potentialis zu erklären ist, der nur durch das vorausgehende cave und die entsprechende betonung (ei, ei, du glaubst wohl gar!) den sinn einer drohung, einer warnung, eines verbots erhielt. halten

Digitized by Google

Dasz die sätze mit quin bei non dubito und ähnlichen ausdrücken indirecte fragesätze sind, ist neuerdings von Weise Z. G. W. 1886, s. 194 und Feodor Glöckner in diesen jahrb. 1888, s. 417 ff. mit recht betont worden. Germani retineri non poterant, quin in hostes tela conicerent gibt in dem nebensatze den gedanken der handelnden personen an, der direct heiszen würde: warum werfen wir nicht geschosse auf die feinde? nihil Cicero praetermisit, quin Pompeium a Caesaris coniunctione avocaret den gedanken des Cicero: warum rufe ich nicht . . . ab? oder warum soll ich nicht . . . abrufen? usw. fort. und diese auffassung der quin-sätze läszt sich auch, wie ich aus mehrjähriger erfahrung weisz, einem secundaner sehr wohl begreiflich machen: gleichwohl werden wir dieselben nach dem principe, welches wir der darstellung zu grunde gelegt haben, nicht unter der rubrik der indirecten fragesätze behandeln, da ja im deutschen zwar die verschiedensten übersetzungen (dasz, zu, als dasz), niemals aber fragesätze der quin-construction entsprechen.[21]

wir dies fest, so werden wir auch das beteuernde und das verbietende ne nicht weiter trennen dürfen. in der that erscheint auch ne tu, Eruci, accusator esses ridiculus (Rosc. Am. 18, 50): 'ei, ei, du wärest vermutlich (conj. pot. der vergangenheit) ein lächerlicher ankläger gewesen' nicht wesentlich verschieden von vereor oder vide ne . . . fueris. und dasz diese verbindung wiederum nicht von dem negativen optativ bzw. dem prohibitiv zu trennen ist, ist ja bekannt. ne credideris heiszt eben auch: ei, ei, du glaubst wohl gar oder — wenn ich mich eines noch volkstümlicheren ausdrucks bedienen darf: na! du solltest 'mal glauben! so wäre für die eine partikel (nē) das interessante problem, durch welche mittel die sprache die negation ausdrückt, gelöst. ausführlich hierüber, wie über ne beim imperativ und nĕ in zusammensetzungen (non nihil nefastus usw.) zu handeln, behalte ich mir für eine spätere zeit vor.

[21] übrigens sei hier darauf hingewiesen, dasz auch die sogenannten unwilligen fragen häufig abhängig gemacht werden. nur so erklärt sich der satz mit ut hinter prohibeo (Cic. Sex. Rosc. 151) di prohibeant, iudices, ut hoc quod maiores consilium publicum vocari voluerunt praesidium sectorum existimetur; nur so das negative pati (perpeti) mit folgendem ut. vergl. Caes. b. g. I 45 neque suam neque populi Romani consuetudinem pati, ut optime merentes socios desereret = seine gewohnheit so wenig wie die des römischen volkes lasse es (etwa: den verdacht) zu, dasz er . . . verlassen sollte. Caes. b. g. VI 8 neque suam pati dignitatem, ut tantis copiis tam exiguam manum . . . adoriri non audeant = ihr ehrgefühl lehne sich gegen den gedanken, gegen die zumutung auf, dasz sie . . . keinen angriff wagen sollten. Cic. Verr. III 129 non . . . perpeterere, ut homines iniuriae tuae remedium morte ac suspendio quaererent, nisi ea res ad quaestum et ad praedam tuam pertineret: du würdest es nicht geduldet haben, dasz menschen ein mittel g. d. u. im tode hätten suchen sollen. Cic. Font. 37 quod si in turpi reo patiendum non esset, ut quicquam isti se minis profecisse arbitrarentur, quid faciendum vobis in M. Fonteio arbitramini? Cic. dom. 44 hoc vos pati potestis, hoc ferre civitas, ut singuli cives singulis versiculis e civitate tollantur? (Cic. Planc. 97 ist wegen des vorausgehenden comparativs mit quam noch etwas anders zu beurteilen.) ebenso sind die ut-sätze hinter non verisimile est, an verisimile est? u. a. (siehe Süpfle C. c. II 141) als solche verwunderte ausrufe aufzufassen. z. b. Cic. Rosc. Am. 41, 121 non est verisimile, ut Chrysogonus horum

Digitized by Google

Gehen wir dann auf das gebiet der subjectsätze über, so empfiehlt sich die gruppierung nach lateinischen ausdrücken auch für sequitur, proximum est, restat, reliquum est, extremum est usw.: denn die vielfach noch übliche übersetzung dieser wendungen mit dasz oder zu gibt kein gutes deutsch. man sagt vielmehr: für sequitur ut de magnitudine belli dicam sodann müssen oder wollen wir sprechen, für proximum est ut doceam meine nächste aufgabe ist es dann zu zeigen, für extremum illud est ut te orem zum schlusz möchte ich dich noch bitten (vergl. Süpfle anleitung II 138). dagegen werden wir bei den übrigen subjectsätzen mit dasz wiederum vom deutschen ausgehen und demgemäsz die bisher üblichen regeln umordnen müssen. da sich dies ohne schwierigkeiten machen läszt und wir specieller nachweisungen dabei nicht bedürfen, wollen wir die erforderlichen regeln gleich in den zusammenfassenden überblick einreihen, den wir zum schlusz von sämtlichen aufgestellten regeln geben. ich hoffe, derselbe wird zum beweise dafür dienen, dasz durch die vorgeschlagenen änderungen die behandlung der in rede stehenden sätze an übersichtlichkeit nichts eingebüszt hat. wir verzichten dabei auf anführung von beispielen sowohl ganzer sätze wie einzelner verben, die natürlich in einem vollständigen lehrbuche nicht fehlen dürften, und bitten überhaupt, die folgende zusammenstellung nur als skizze ansehen zu wollen.

A. Conjunctivsätze ohne partikel.

§§ . . .

Eine indirecte aussage wird im deutschen (gewöhnlich) durch den bloszen conjunctiv wiedergegeben, eine indirecte aufforderung (gewöhnlich) durch den bloszen conjunctiv der hilfsverba mögen oder sollen.

Eine indirecte aussage wird im lateinischen durch den accusativ (oder nominativ) cum inf., eine indirecte aufforderung durch den conj. mit (oder ohne) ut (ne) wiedergegeben.

[Einübung der construction des acc. c. inf. an beispielen, die im deutschen mit dem bloszen conj. übersetzt werden.]

Anmerkung über den gebrauch des bloszen conj. nach rogo, hortor, moneo, mando, iubeo usw.

Anmerkung über den acc. c. inf. gerundivi: will man das

adamarit humanitatem (lieb gewonnen haben sollte). Cic. Verr. IV 6, 11 verisimile non est, ut ille . . . religioni suae . . . pecuniam anteponeret (vorgezogen haben sollte). Cic. Fin. 2, 33, 108 qui id probari potest, ut is qui propter me aliquid gaudeat plus quam ego ipse gaudeat? denn mit der bemerkung Süpfles, dasz ut stehe, 'wenn jene adjectivischen ausdrücke hervorheben sollen, dasz etwas auch wirklich geschieht, dasz es möglich (unmöglich) ist, dasz so etwas eintrete' wird sich doch niemand zufrieden geben. ebenso wenig trifft Schumann Z. G. W. 1884 s. 706 das wesentliche. siehe auch Liv. IX 11.

Digitized by Google

verbum sollen durch das ger. ausdrücken, so ist der acc. c. inf. erforderlich; so wechselt ut mit dem acc. c. inf. gerund. bei censeo, statuo, constituo, decerno.

B. Infinitivsätze.

I. Der objectsinfinitiv.

§§ . . .

Der objectsinfinitiv mit (oder ohne) zu wird nur hinter activen[22] verben und nur bei gleichheit des subjects durch den lateinischen infinitiv wiedergegeben. bei ungleichem subject und hinter passiven verben steht ut (ne) mit dem conjunctiv.

Als ausnahmen merke

1) assuefacio, doceo
arguo, insimulo
patior, sino, iubeo
veto und prohibeo und deren passiva } mit dem inf.

Auch concedo (besonders im pass. siehe Z. G. W. 1884 s. 627), permitto, cogo und impedio können mit dem inf. verbunden werden.

2) die verba der sinnlichen wahrnehmung (hören, sehen, finden)
und der künstlerischen darstellung (lassen) } mit dem inf. oder part.

Anmerkung. wenn der accusativ bei den unter 2) genannten verben object des abhängigen infinitivs ist, musz im lateinischen der inf. pass. gesetzt werden. 'gestern habe ich einen giftmischer hinrichten sehen.' construiere: was gesehen? hinrichten! wen hinrichten? einen giftmischer!

Ähnlich auch nach iubeo, veto, sino, patior ohne ein persönliches object: Augustus liesz sich nicht herr nennen. was liesz A. nicht? nennen! wen nennen? sich!

[Für vorgeschrittene kann die regel einfach lauten: wenn die unter 1) und 2) genannten deutschen verben kein nominales object haben, steht der inf. pass., woran sich dann noch eine kurze erwähnung[23] von dux receptui canere iussit und anderen formen schlieszen musz.]

§§ . . .

1) Die auf den inf. hinweisenden pronominalen adverbia (daran, darum, darauf, danach u. a.) bleiben im lateinischen in der regel

[22] die passiven formen von desino und coepi werden am besten in der regel vom unbestimmten subj. man erwähnt werden.

[23] man versuche ja nicht eine erläuterung dieser fälle etwa mit den worten 'wenn das subject sich aus dem zusammenhange ergänzen läszt, ferner auch wenn es selbstverständlich oder unpersönlich ist'! denn auch bei iubet pontem fieri u. ä. läszt sich die person, die den befehl erhält, aus dem zusammenhange ergänzen, und eben weil sie selbstverständlich ist, wird sie auch hier fortgelassen.

Digitized by Google

unübersetzt; feste verbindungen eines pronomens mit einem verb wie id ago, id specto haben ut.

Auch andere wortverbindungen haben ut oder sie nehmen einen casus des gerundiums zu sich (beispiele mit nihil antiquius habeo quam, operam do u. a.). mit dem inf. merke nur habeo in animo und animum induco, welches letztere auch mit ut construiert werden kann. consilium coepi hat alle drei constructionen.

2) Bei opto und laboro stehen meist vollständige ind. aufforderungssätze (ut oder ne); bei den verbis des glaubens, behauptens (auszer mihi videor), hoffens, versprechens, drohens und schwörens nur vollständige ind. aussagen. sätze wie: 'Piso versprach zu Caesar zu gehen'; 'die soldaten glaubten sieger zu sein'; 'ich hoffe dir die sache klar gemacht zu haben' sind daher umzuwandeln in: Piso versprach, er werde... gehen; die soldaten glaubten, sie wären sieger; ich hoffe, ich habe dir klar gemacht.

Anmerkung. auch bei den verbis volo, nolo, malo, cupio kann statt des inf. ein vollständiger acc. c. inf. gesetzt werden, wenn ein passivum oder das verbum substantivum von ihnen abhängt.

II. Der subjectsinfinitv. inf. nach scheinen oder sollen.

§§ ...

1) Der deutsche subjectsinfinitiv wird auch im lateinischen durch den infinitiv ausgedrückt. man achte nur auf die passiven verben, hinter denen stets dieselbe construction wie nach den entsprechenden activen steht.

2) Prädicatsnomina eines subjectsinfinitivs setzt der Lateiner abweichend vom deutschen in den accusativ.

Deutsch: es ist immer ehrenvoll ein guter mensch zu sein.
Lateinisch: semper est honestum virum bonum esse.

3) Besonders zu merken ist der infinitiv nach dem verbum scheinen, der in der construction des satzes einem prädicatsnomen gleichkommt. statt desselben sagt man im deutschen auch einen satz mit 'dasz' oder 'als ob'; lateinisch stets videor mit dem inf. (siehe §§ ... B I 2).

Ähnlich auch: Homer soll zu den zeiten des Lykurg gelebt haben: dicitur (fertur, traditur, putatur) fuisse.

C. Sätze mit dasz.

Vorbemerkungen.

§§ ...

1) Mit dem satzeinleitenden dasz wird entweder auf thatsachen hingewiesen, die von dem redenden bereits als bekannt vorausgesetzt werden (hinweisende sätze; dasz im deiktischen sinne; lateinisch quod), oder es werden ergänzungen des prädicats angeführt (ergänzende sätze, dasz in dem abgeschwächten sinne eines artikels).

Digitized by Google

Anmerkung. der sehr feine unterschied zwischen beiden arten von sätzen kann im deutschen bisweilen durch den modus, bisweilen auch durch die voranstellung des dasz-satzes oder durch hinzufügung eines pronomens vor demselben kenntlich gemacht werden. man unterscheide: die Macedonier bedauerten, dasz Eumenes ihnen vorgézogen würde (acc. c. inf.) und: die Macedonier bedauérten es, dasz E. ihnen vorgezogen wurde oder: dasz E. den Macedoniern vorgezogen wurde, bedauérten dieselben (quod). hauptsächlich wird jedoch im deutschen die verschiedenheit durch die betonung angedeutet.

2) Statt der ergänzenden substantivsätze mit dasz setzt der Lateiner entweder indirecte aussage- oder indirecte aufforderungssätze (entweder acc. c. inf. oder conj. mit ut oder ne).[24] die sätze mit dasz und den hilfsverben sollen oder mögen sind leicht als indirecte aufforderungssätze kenntlich; sie verlangen daher ut (ne). hierhin gehören auch die bei Lattmann-Müller § 147 anm. 3 besprochenen fälle wie: quam autem habet aequitatem ut agrum multis annis possessum amittat? dasz er verlieren soll? siehe auch s. 447 anm. 21.

3) Die übrigen object- oder subjectsätze mit dasz unterscheide man je nach der construction des ganzen satzgefüges. in der periode: wir wissen, dasz Pythagoras die entferntesten länder aufgesucht habe, entspricht der satz mit dasz einem accusativobject (accusativsatz); in der periode: die eltern sorgen (consulo) dafür, dasz ihre kinder vor ungemach bewahrt bleiben, einem object im dativ comm. (dativsatz); in der periode: das vergnügen treibt viele dazu, dasz sie den pfad der tugend verlassen, einem object mit der präposition ad (ad-satz, annäherungssatz) usw.

I. Objectsätze.

§§ . . .

ut (ne) steht im lateinischen
1) für dativsätze,
2) für ad-sätze,
3) im sinne eines accusativs nach den verben

darauf hinwirken (id ago, curo)	bewirken
zureden	überreden
verlangen	erlangen
fordern	durchsetzen
bitten	erreichen
auftragen	(selbst) thun u. ä.

§§ . . .

Die übrigen accusativen objectsätze werden durch den acc. c. inf. wiedergegeben.

[24] bis hierher sind die bemerkungen unter 1 und 2 natürlich für den schulunterricht entbehrlich.

Digitized by Google

Anmerkung 1. von den accusativen objectsätzen sind die erklärenden sätze zu unterscheiden, die sich im sinne einer apposition an ein bestimmtes nominales object anschlieszen (lateinisch quod). verwandt mit ihnen sind die sätze, die auf verben mit prädicatsaccusativ (oder -dativ) folgen (lateinisch ebenfalls quod).

Anmerkung 2. nach loben, tadeln, übergehn
und ähnlichen pflegt quod zu stehn.

Anmerkung 3. auch auf nicht transitive verba findet sich der acc. c. inf. ausgedehnt, z. b. gaudeo, laetor, glorior, angor. desgleichen steht derselbe nach verbalen phrasen, die einem transitiven verbum gleichkommen:

z. b. nach certiorem facere = nuntiare
argumento esse = arguere.

[Anmerkung 4. beachte besonders die fälle, wo das subject des dasz-satzes als object zu dem hauptverb gesetzt ist!]

II. Subjectsätze.

§§ . . .

1) Hinter passiven verben steht stets dieselbe construction wie hinter den entsprechenden activen; der acc. c. inf. wird dabei zum nom. c. inf.

Anmerkung. abgrenzung der fälle, in denen der nom. c. inf. angewandt wird.

2) Hinter activen verben steht meist quod. besonders zu merken ist:

a) mit der copula verbundene verbaladjectiva oder -substantiva sind wie ein (passiver) begriff anzusehen und gleich den zugehörigen activen verben zu construieren.

probabile est wie probare
credibile est wie credere
consentaneum est wie consentire
apertum est wie aperire
notum est wie noscere
fama est wie fari
opinio est wie opinari
mirum est wie mirari
curae est wie curare (vergl. Cic. Verr. IV 73)
optabile est wie optare (vergl. Cic. off. I, XIV 45).

Anmerkung. wie apertum est wird auch appäret, wie notum est auch constat mit dem acc. c. inf. construiert.

b) Wenn 'dasz' hinter verbis impersonalibus oder prädicatsnom. mit copula nicht auf eine bestimmte, als bekannt vorausgesetzte thatsache hinweist, sondern nur einen möglichen fall einführt, steht der acc. c. inf. im deutschen auszer 'dasz' auch 'wenn' oder der blosze infinitiv.

Digitized by Google

Anmerkung über die verschiedenen arten das deutsche 'musz' zu übersetzen (decet, convenit, oportet, opus est usw.).

c) ut consecutivum[25] haben die umschreibenden ausdrücke, lateinisch:

futurum est, fit, accidit
contingit, evenit, incidit;
ius, consuetudo, mos est auch
(es ist so rechtens, sitte, brauch).

Anmerkung. verwandt sind sequitur, proximum est, restat usw. . . . ut.

Construction einzelner verba.

§§ . . .

1) Nach impero befehle folgt der acc. c. inf. pass. oder ut,

moneo (admoneo) hat den acc. c. inf. nur in der bedeutung erinnern, dasz
persuadeo nur in der bedeutung überzeugen, dasz
concedo nur in der bedeutung zugeben, einräumen, dasz
praecipio in der verbindung mit opinione: vermuten, dasz..
Caesar gall. VII 9.
} sonst ut.

Unterscheide ferner video mit dem acc. c. inf. und video ut oder ne; edico mit dem acc. c. inf. und edico ut; caveo mit conj., caveo ut und caveo ne usw.

2) Negative ergänzungssätze mit ne oder quominus stehen bei obsisto, resisto, obsto, repugno, deterreo und interdico; auch nach recuso und impedio.

Anmerkung. dasz quominus negativ ist, beweist die redensart per aliquem fit (stat) quominus es geschieht durch die schuld jemandes, es liegt an jemand, dasz nicht.

3) Ergänzende fragesätze mit quin stehen nach non dubito usw.

4) Regel von den verbis des fürchtens.

D. Indirecte fragesätze.

§§ . . .

Sie werden entweder durch fragepartikeln oder fragepronomina eingeleitet. im lateinischen stehen sie im conjunctiv.

I. Die fragepartikeln ob und ob nicht werden durch -ne, num und nonne[26], nach den verben versuchen und erwarten durch si ausgedrückt. in disjunctiven fragen heiszt ob . . . oder utrum . . . an,

-ne . . . an
— . . . an
— . . . -ne.

---

[25] hieran müsten sich in einer ausführlicheren darstellung noch einige bemerkungen über ut exegeticum anschlieszen.

[26] über den unterschied dieser partikeln in indirecten fragen siehe Glöckner in diesen jahrb. 1886 s. 615 ff.

Anmerkung. 'ob nicht (vielleicht) doch' hinter ausdrücken der ungewisheit heiszt an. merke so: delibero, dubito, haesito; haud scio, incertum est, fors sit an (forsitan), zu deren übersetzung im deutschen oft das einfache 'vielleicht' oder 'wohl' genügt.

II. Die mit fragepronominibus eingeleiteten indirecten fragesätze lassen sich oft in sätze mit 'dasz' verwandeln.

E. Substantivische relativsätze

siehe unter 'relativsätze'.

Königsberg. Alfred Döhring.

41.

William Gardner Hale, the cum-constructions, their history and functions. part I critical, II constructive. Ithaca, N.-Y. 1887 u. 1889, 263 s.*

Wenn die Cornell University zu Ithaca im staate New-York die reihe der von ihr beabsichtigten publicationen auf dem gebiete der classischen philologie (studies in classical philology) mit der oben angeführten abhandlung eröffnet hat, so hat sie daran gewis keinen schlechten griff gethan. denn das schwierige problem der cum-sätze, die frage, wie sich der gebrauch der beiden modi in denselben entwickelt hat und auf welche grundsätze derselbe zurückzuführen ist, wird hier nicht nur ausführlich, sondern auch mit einer klarheit und schärfe abgehandelt, welche zeigt, dasz auch jenseits des oceans die classische philologie gelehrte und tüchtige vertreter gefunden hat. bei der wichtigkeit des behandelten problems sowohl für die wissenschaftliche wie die schulmäszige darstellung der lateinischen grammatik und bei der bedeutung, welche der erwähnten abhandlung meiner ansicht nach in dieser frage zukommt, dürfte ein näheres eingehen auf dieselbe an dieser stelle am platze sein.

Der erste teil der ganzen abhandlung (s. 1—74) ist kritischer natur und beschäftigt sich mit eingehender widerlegung der bisherigen ansichten über die cum-sätze. man hat gemeint den conjunctiv nach cum auf den causalen oder adversativen inhalt der sätze zurückführen zu können, nicht blosz bei cum causale und adversat., sondern auch bei cum historicum, insofern sich ja auch bei diesem oft ein innerer, namentlich causaler zusammenhang des nebensatzes mit dem hauptsatze erkennen läszt; andere haben den conj. als ausdruck der unterordnung unter den hauptsatz erklärt, andere wieder als den ausdruck für die subjectivität des gedankens, woraus sich

---

* [die erst kürzlich erschienene schrift von H. Lattmann, selbständiger und bezogener gebrauch der tempora im lateinischen, welche ebenfalls manche der im folgenden berührten punkte behandelt, ist mir erst während der correctur zu gesichte gekommen und hat deshalb nicht mehr berücksichtigt werden können. hier will ich nur noch constatieren, dasz auch L. die bekämpfung der Hoffmannschen theorien durch Hale vollständig billigt.]

Digitized by Google

dann sein gebrauch als modus der abhängigkeit entwickelt habe. alle diese aufstellungen widerlegen sich (abgesehen von den allgemeinen erwägungen) durch den einfachen hinweis auf den gebrauch von quod, quia, quoniam, quando und quamquam; denn wenn cum aus einem der angeführten gründe den conj. erforderte, so muste er bei diesen conjunctionen erst recht eintreten. die unzulänglichkeit dieser theorien hatte man aber auch früher schon längst gefühlt; und daraus erklärt es sich wohl in erster linie, dasz die ansichten von E. Hoffmann (die construction der lateinischen zeitpartikeln, zweite auflage, Wien 1873) in so weiten kreisen anerkennung und aufnahme gefunden haben[1], dasz es fast als ein frevel erscheint sie anzweifeln zu wollen. es ist das die theorie von den absoluten und relativen zeiten, oder genauer ausgedrückt, die theorie, dasz in temporalsätzen 'der conj. einzutreten habe, wenn das tempus des nebensatzes ein streng relatives ist; während, wenn das tempus dieses satzes ein absolutes ist, ohne ausnahme der indic. steht' (a. a. o. s. IV). hiergegen wendet sich nun in erster linie die kritik Hales, dessen ansichten ich im folgenden in groszen zügen wiedergebe.

1) Zu tadeln ist, wenn Hoffmann bei seiner beweisführung von den sätzen mit postquam, ut, ubi, simulac ausgeht; denn da postquam usw. erst in späterer zeit und noch dazu selten mit dem conj. verbunden werden, während dieser modus bei cum älter und dabei auszerordentlich häufig ist, so wäre es das naturgemäsze gewesen, von cum auszugehen.

2) Wenn Hoffmann nach postquam usw. den indic. perf. als absolut gebraucht ansieht, so ist diese aufstellung zweifellos richtig; nun aber sucht er weiter zu erweisen, dasz auch der indic. impf. und plusqpf. in solchen sätzen in gleicher weise absolut gebraucht sei; dasz also das impf. nicht bedingt sei durch die rücksicht auf die zeit der handlung des hauptsatzes, sondern der selbständige zeitausdruck eines zuständlichen in der vergangenheit sei, dasz dasselbe aber auch vom indic. plusqpf. gelte, insofern dieses in den nebensätzen mit postquam usw. stets ein logisches sei, d. h. einem impf. temporal durchaus gleich stehe (z. b. Cic. Verr. 4, 54 postquam tantam multitudinem collegerat emblematum 'nachdem er eine solche menge verzierungen beisammen hatte'). aber in dieser ganzen darstellung Hoffmanns zeigt sich eine unklare auffassung von der natur des impf. und plusqpf. diese tempora drücken nemlich aus, a) dasz wir es mit einem gewissen (näher bestimmten oder nicht näher bestimmten) zeitpunkte der vergangenheit zu thun haben, welchen der redende im sinne hat, b) dasz die bezeichnete handlung in dem fraglichen zeitpunkte der vergangenheit entweder vollendet (plusqpf.) oder noch in der entwicklung begriffen (impf.) war. daraus entwickelt sich aber von selbst noch die dritte idee, dasz die handlung im verhält-

[1] in mehr oder weniger groszer ausdehnung z. b. bei Dräger, Kühner, Stolz-Schmalz, Goldbacher, Scheindler, Heynacher (was ergibt sich aus dem sprachgebrauche Caesars usw.) u. a. m.

nisse zu dem angegebenen punkte der vergangenheit entweder vorzeitig (plusqpf.) oder gleichzeitig (impf.) war. an sich liegt also in den beiden tempora noch nicht die idee der relativität; aber wo sie im verlauf der erzählung mit einem impf. oder perf. zusammenstehen, erhalten sie eben durch die zusammenstellung, als nachbarn in der erzählung, relative bedeutung. in den versen des Phädrus:

> ad rivum eundem lupus et agnus venerant,
> siti compulsi; superior stabat lupus,
> longe inferior agnus. tunc fauce improba
> latro incitatus iurgii causam intulit usw.

beziehen sich venerant und stabat auf eine gewisse zeit der vergangenheit, welche der dichter im sinne hatte; es ist aber durch die zusammenstellung klar, dasz das keine andere als die des intulit ist, und so sind jene verba im verhältnis zu diesem praktisch relativ. ohne diese beziehung würde auch die wahl der fraglichen tempora meines erachtens unverständlich sein, man würde venerunt und stetit erwarten. nicht anders liegt die sache natürlich in den sätzen mit postquam usw.; in der zusammenstellung mit dem verb des hauptsatzes können das impf. und ebenso das ihm nach Hoffmanns eigner erklärung temporal gleich stehende plusqpf. nur relativ gefaszt werden. die verkennung dieser relativen bedeutung führt Hoffmann denn gelegentlich auch zu einem bösen widerspruche mit sich selbst. das logische plusqpf. nach postquam soll gemäsz dem von ihm aufgestellten grundgesetz absolut sein; nun aber sagt er s. 15 gelegentlich der unterscheidung des aoristischen und logischen plusqpf., letzteres liege da vor, wo 'in stricter beziehung zu einer bestimmten vergangenheit eine thätigkeit als früher begonnen und nun — in der gegenwart jener vergangenheit — als vollendet in ihrem resultat vorliegend bezeichnet wird'. durch diese stricte beziehung auf einen bestimmten punkt der vergangenheit wird aber das plusqpf. notwendig relativ, also haben wir eine strict relative absolute zeit, und das ist eben ein unding.

Den grund zu dieser falschen auffassung sieht Hale wohl nicht mit unrecht darin, dasz bei Hoffmann der begriff der relativen zeitgebung nicht klar gefaszt sei, insofern seine definition (ebenso wie die Lübberts, von dem später die rede sein wird) nicht für das impf. und plusqpf. im verhältnis zum absoluten perf. hist., wohl aber für die formen des verb. infin. passe. ich weisz nicht, welche stelle bei Hoffmann damit gemeint ist, da Hale darüber keine bestimmte angabe macht; aber wenn es bei Hoffmann z. b. s. 198 heiszt, das wesen der relativen zeitgebung bestehe darin, 'dasz ereignisse ihrer selbständigen temporalen aussageform entkleidet, nicht nach maszgabe ihrer zeitlage an sich — vom standpunkte des sprechenden aus —, sondern nach maszgabe ihrer lage zu dem hauptereignisse temporal ausgeprägt und sonach als solche hingestellt werden, die entweder noch im verlaufe begriffen oder schon zum abschlusz gediehen waren, als die handlung des hauptsatzes eintrat oder sich vollzog', so musz

Digitized by Google

man gestehen, dasz damit genau genommen die temporale bedeutung des verb. infin. gekennzeichnet wird. richtiger, meine ich, wäre die definition gewesen, wenn statt 'nicht — sondern' in den angeführten worten gesagt wäre 'nicht nur — sondern auch'; denn entschieden bezeichnen ein relatives impf. oder plusqpf. zunächst auch die zeitlage der handlung im verhältnis zum sprechenden.[*] ich möchte dabei noch auf einen andern, von Hale nicht erwähnten, punkt aufmerksam machen, aus dem mir eine gewisse unklarheit in der auffassung der relativität hervorzugehen scheint. wenn Hoffmann z. b. s. 92 bemerkt: 'die temporale selbständigkeit des relativen gliedes (nemlich eines cum-satzes c. indic. impf.) in den gegebenen beispielen erhellt daraus, dasz man es überall aus dem satzverbande loslösen und in seiner unmittelbaren zeitgestalt als freie aussage einer in der vergangenheit liegenden zuständlichkeit hinstellen kann', so vermag ich diese worte nicht anders zu verstehen, als dasz der absolute gebrauch des impf. in den fraglichen nebensätzen schon aus dem umstande hervorgehe, dasz auch bei selbständiger gestaltung derselben in form eines hauptsatzes das impf. stehen würde. in derselben weise scheint der umstand, dasz bei postquam und genossen der indic. perf., impf. und plusqpf. genau in derselben temporalen form stehen, die die betreffenden verba in selbständiger aussage haben würden, von diesen drei tempora aber auszerdem noch das perf. zweifellos als absolutes tempus zu fassen ist, Hoffmann zu der annahme verleitet zu haben, dasz deshalb auch impf. und plusqpf. absolute tempora seien. es ist aber klar, dasz diese folgerung falsch ist, weil die letztgenannten tempora auch in selbständiger (coordinierter) form nur eine relative auffassung zulassen würden. man könnte ja sonst in einem satze wie Datis etsi non aequum locum videbat (intellexerat) suis, tamen proelium commisit den unzweifelhaft relativ gebrauchten verben des nebensatzes einen absoluten gebrauch zuschreiben, weil dieselben auch in selbständiger gestaltung des nebensatzes dieselbe form haben würden: Datis locum non aequum suis videbat (intellexerat), tamen proelium commisit. auf einer ähnlichen unklaren auffassung beruht es nach meiner ansicht (Hale berührt diesen punkt nicht), wenn Hoffmann s. 8 und 96 den stellen besondere beweiskraft für seine theorie zuschreibt, in denen postquam usw. sowie auch cum den indic. perf. und impf. neben einander bei sich haben. aber in stellen wie Liv. II 7, 3 nam postquam illuxit nec quisquam hostium in conspectu erat, consul spolia legit usw. steht allerdings das impf. nicht in relation zu dem verbum des hauptsatzes, sondern zu dem coordi-

[*] die relativität des verb. infin. und der relativ gebrauchten tempora des verb. fin. ist eben eine ganz verschiedenartige, und deshalb hat Hale recht, wenn er es für verfehlt hält, für beide verhältnisse denselben ausdruck zu gebrauchen. eine scharfe unterscheidung bieten z. b. Lattmann-Müller, die beim verb. fin. von selbständigem (absolutem) und bezogenem (relativem) gebrauch reden, dem verb. infin. aber nur eine abhängige zeitbezeichnung zusprechen, insofern dieses ganz in die zeitsphäre des verb. fin. hinübergezogen wird.

Digitized by Google

nierten illuxit; aber auf alle fälle ist es relativ, und wie aus diesem verhältnis folgen soll, dasz ein allein stehendes impf. nach postquam usw. nur absolut gefaszt werden müste, vermag ich nicht abzusehen.

Nach alledem können indic. impf. und plusqpf. in temporalsätzen (dasselbe gilt ja natürlich auch für die cum-sätze) nur als relative tempora betrachtet werden[3]; damit ist aber im grunde das oben erwähnte grundgesetz der Hoffmannschen theorie schon hinfällig geworden.

3) Selbst wenn zugegeben werden müste, dasz der indic. impf. und plusqpf. bei postquam usw. immer mit absoluter zeitgebung verbunden sei, so würde sich daraus noch lange nicht die folgerung ergeben, dasz in den fällen, wo wir es mit dem relativen gebrauch dieser tempora zu thun haben, darum der conj. derselben eintreten müsse[4]; man müste denn nachweisen, dasz der conj. dieser tempora eine andere temporale geltung hat, als der indic. nun sucht freilich Hoffmann hinsichtlich des plusqpf. zu erweisen, dasz der indic. desselben bei postquam usw. (ebenso auch bei cum, um dies hier gleich mit vorweg zu nehmen) stets logischer natur sei und somit temporal einem absoluten impf. gleich stehe, der conj. aber stets aoristisch, also relativ im verhältnis zur haupthandlung gebraucht sei. aber wenn man die reihe der von ihm beigebrachten beispiele durchmustert, so sieht man nicht ein, weshalb bell. Afr. 37, 1 postquam copias auxerat logisches, dagegen Cic. Manil. 9 posteaquam aedificasset ornassetque classes exercitusque magnos — comparasset aoristisches plusqpf. sein soll. ebenso vergleiche man Sall. Iug. 97, 1 postquam amiserat und Cic. Deiot. 36 posteaquam amisisset, Nep. Lys. 4, 3 postquam dixerat mit bell. Afr. 91, 4 postquam orasset, bell. Afr. 38, 4 postquam animadverterant mit Valer. Max. 5, 7, 2 p. conspexissent, Cic. Att. 5, 10, 1 ut veneram mit Caes. b. g. 5, 8, 6 cum convenissent usw. — nirgends läszt sich absehen, worin denn eigentlich eine temporale verschiedenheit der beiden modi liegen soll; hat der indic. in den einzelnen fällen logische natur, wie er es ohne frage hat, so hat sie ebenso gut der conj. und dieser steht somit dem indic. temporal ganz gleich. Hoffmann hat eben, von seiner einmal aufgestellten theorie ausgehend, die einzelnen stellen mit voller willkür für seinen zweck gedeutet und alle conjunctive für aoristisch, alle indicative für logisch erklärt.

4) Mislungen erscheint auch die erklärung des conj. bei cum causale. auch für cum sucht Hoffmann seine grundregel zu erweisen,

---

[3] so richtig auch Luttmann-Müller, die Hale wohl irrtümlich als anhänger der Hoffmannschen theorie bezeichnet.

[4] Hoffmann sagt freilich s. 46: 'so wird sich von selbst die folgerung ergeben, — — dasz in diesen fällen nach der am eingange angedeuteten grundregel über den modus der zeitpartikeln — der conj. — — einzutreten habe'; aber Hale macht mit recht darauf aufmerksam, dasz diese 'grundregel' bis dahin doch nur eine annahme, eine nicht bewiesene behauptung ist.

Digitized by Google

dasz (wie er sich s. 6 mit etwas andern worten ausdrückt) der indic. nur zulässig ist, wo cum dem zeitausdruck nach coordiniertes verbindet, dasz dagegen bei temporaler unterordnung der conj. eintreten musz. darnach sei für den indic. erforderlich volle zeitgleichheit der durch cum verbundenen handlungen, so dasz die beiden zeitlich zusammenfallen; wo aber die beiden glieder dieser zeitgleichheit unter sich entbehren, da sei nicht mehr der modus der bedingungslosen aussage, der indic., zulässig. denn die beziehung zwischen zwei derartigen handlungen könne eben nur subjectiver art sein und erfordere daher den conj.; das aber sei das gebiet des cum causale, dessen construction sich dann von den sätzen mit ungleichen zeiten auch auf solche ausgedehnt habe, in denen absolute zeitgleichheit vorhanden sei. da fragt es sich nun freilich, worin der grund zu einer solchen ausdehnung liegt. denn einmal ist der fall sehr selten, dasz in causalsätzen der haupt- und nebensatz in einer verschiedenen zeit liegen, so dasz sich vielleicht ein fall derart unter 50 (oder vielleicht gar 500) findet; wie kommt es da, dasz gerade diese vereinzelten fälle den indic. nach causalem cum ganz verdrängt haben? viel eher hätte man eine solche entwicklung doch in temporalen cum-sätzen erwarten sollen, da hier nach der aufgestellten theorie der conj. von vorn herein viel häufiger sein muste. der fehler liegt darin, dasz Hoffmann bei diesen deductionen die historische entwicklung von cum nicht in betracht zieht. so lange es die eigentlich temporale bedeutung hat = eo tempore quo, kann es natürlich nicht handlungen ungleicher zeit verbinden; wo aber der temporale sinn zurücktritt oder ganz verloren geht (und für eine solche entwicklung finden sich in den andern sprachen genug parallelen, vgl. z.b. engl. while, deutsch wenn, während), da liegt gar kein bedenken gegen solche verbindungen und kein grund vor, deshalb den conj. zu verlangen. haben ihn doch auch quoniam und quando nicht erhalten, trotzdem sie bei ursprünglich temporaler bedeutung ebenso häufig ungleiche zeitlage verbinden.

5) Im anschlusz an die unter n. 4 gegebene entwicklung legt Hoffmann dar, dasz cum c. indic. an zwei bedingungen geknüpft sei, nemlich a) dasz beide handlungen in der gleichen natürlichen zeit liegen (selbstverständlich kann auch bei verschiedenem grammatischen zeitausdruck gleichwohl zeitgleichheit vorliegen, so z. b. zwischen perf. praes. und praes., impf. und plusqpf. log. usw.); b) dasz das verb des temporalsatzes in derselben zeit steht, als wenn es unabhängig wäre.[5] interessant ist nun eine probe nach maszgabe dieser bedingungen. z. b. Caes. b. g. 6, 41, 3 sic omnino animos timor praeoccupaverat, ut — — dicerent usw. quem timorem Caesaris adventus sustulit. hier ist praeoccupaverat offenbar logisch (Hoff-

[5] wörtlich sagt Hoffmann s. 65 'dasz der temporalsatz in der ihm an sich zukommenden selbständigen zeitform auftrete'; aber obige worte Hales geben den sinn wohl richtig wieder.

Digitized by Google

mann selbst führt es s. 20 als beispiel an) und die zeitgleichheit mit sustulit ist auch vorhanden; folglich wäre möglich cum animos timor praeoccupaverat — —, eum timorem Caesaris adventus sustulit. aber jeder sieht, dasz das sprachwidrig wäre. oder Liv. 5, 7, 4 quod ubi Romam nuntiatum est, maestitiam omnibus — — iniecit wäre nach derselben theorie zulässig quod cum — nuntiatum est. der fehler ist, dasz Hoffmann den gebrauch der modi bei cum und anderseits postquam usw. gleichstellt, während diese conjunctionen in wirklichkeit ganz verschieden von einander sind. denn postquam c. indic. — und es ist das ein sehr bedeutsamer punkt, der die Hoffmannschen aufstellungen wesentlich erschüttert — kann nicht durch cum c. indic., sondern nur durch cum c. conj. ersetzt werden. unter

6) fasse ich kurz einige einzelheiten zusammen. zur stütze seiner theorie behauptet Hoffmann s. 79, für die gegenwart und zukunft existiere keine temporale relativität; aber sie ist erwiesen durch den relativen anschlusz des verb. infin. auch an diese zeiten. ferner findet er Cic. Phil. 14, 30 quam cum difficillimo reip. tempore secuti sunt ein historisches (aoristisches), dagegen de or. 2, 154 cum illam sapientiam duobus prope saeculis ante cognovit ein logisches perf., während der augenschein zeigt, dasz man eher das umgekehrte anzunehmen berechtigt ist und jene erklärung rein willkürlich ist.[6] auch gegen die s. 115 gegebene definition Hoffmanns: 'cum c. indic. nennt und beschreibt die zeit, zu welcher die handlung des hauptsatzes stattfand; cum c. conj. dagegen bezeichnet den zeitpunkt, auf welchem, oder den zeitraum, innerhalb dessen das im hauptsatz ausgesprochene sein eintrat oder sich vollzog', erhebt Hale berechtigte bedenken durch den hinweis, dasz es stellen genug gibt, für welche dieselbe nicht genügt. mir scheint überhaupt diese ganze unterscheidung der genügenden klarheit und schärfe zu entbehren; denn wie man auf grund der unterscheidenden ausdrücke 'die zeit zu welcher', 'der zeitpunkt auf welchem', 'der zeitraum innerhalb dessen' ein klares bild von dem doppelten modusgebrauche bei cum gewinnen will, vermag ich nicht abzusehen.

Ich benutze diese gelegenheit, um auf die erörterungen über cum historicum und cum temporale einzugehen, welche F. Glöckner in diesen blättern kürzlich (1889, s. 415—21) in ausdrücklichem anschlusz an Hoffmanns untersuchungen veröffentlicht hat. G. kommt dabei schlieszlich zu folgenden sätzen: 'cum temp. (c. indic.) bezeichnet den zeitraum, in welchen die nebenhandlung fällt, als den zeitraum, in welchen auszer der nebenhandlung auch die haupthandlung fällt; cum histor. (c. conj.) bezeichnet den zeitpunkt, auf welchen die nebenhandlung fällt als den zeitpunkt, in (unter) welchem

[6] auffallend ist es natürlich auch, wenn Hoffmann (s. 67—69) an vier stellen (orat. 183 cum spoliaveris konnte Hale noch hinzufügen) den offenbaren conj. perf. in der 2. sing. = 'man' als indic. behandelt; aber ich möchte dies versehen weniger betonen, da es schlieszlich für das ergebnis der ganzen untersuchung unwesentlich ist.

Digitized by Google

die haupthandlung an die nebenhandlung sich anschlieszt bzw. vom schriftsteller angeschlossen wird.' offenbar haben wir in diesen sätzen eine etwas schärfere und verständlichere unterscheidung als in der oben angeführten definition Hoffmanns. aber zunächst weisz ich nicht, ob Hoffmann selbst, auf den sich doch G. bei seinen auseinandersetzungen ausdrücklich stützt, diese sätze annehmen wird; denn von der hier gegebenen scharfen gegenüberstellung von zeitpunkt und zeitraum für conj. und indic. vermag ich bei Hoffmann nichts zu finden. was aber die hauptsache ist, die aufstellung G.s wird meiner ansicht nach durch den factischen gebrauch nicht bestätigt. in dem bekannten cum Caesar in Galliam venit b. g. 6, 12, 1 wird nur ein zeitpunkt, kein zeitraum gegeben, und somit wäre nach G. der conj. nötig. denn wenn G. sagt, unter dieser 'zeit wo' (= cum) sei natürlich der zeitraum zu verstehen, in welchen Caesars ankunft in Gallien hineinfällt, so ist das meines erachtens eine künstelei, durch welche der zeitliche begriff des cum-satzes willkürlich ausgedehnt wird. ferner nat. deor. 1, 59 cum essem Athenis, Zenonem audiebam frequenter, soll cum den 'zeitpunkt bedeuten, auf welchen die nebenhandlung fällt', der sinn soll sein 'erst war Cicero in Athen anwesend, dann hörte er den Zeno häufig'. ich musz gestehen, wenn diese deutung zulässig ist, so läszt sich meines erachtens jeder satz jeder regel anpassen. denn ohne frage bezeichnet hier cum den zeitraum, in welchen das audiebam hineinfällt; Cicero war nicht blosz vor, sondern auch nach dem audire in Athen. ebenso wenig vermag ich in andern von G. angeführten stellen (z. b. Nep. Milt. 1, 1 Miltiades cum — — floreret eaque esset aetate — — accidit. Ages. 8, 6 hic cum ex Aegypto reverteretur — in morbum implicitus decessit. Cic. fam. 2, 19, 2 accepi litteras in Cilicia, cum essem in castris a. d. X. Kal. Quint. Scaur. 47 cum illud templum arderet — in medios se iniecit ignes) eine bestätigung der obigen regel zu erkennen, sondern ich würde nach derselben vielmehr überall den indic. erwarten. übrigens erscheint mir dieselbe, um das nebenbei zu bemerken, gar nicht 'so einfach, dasz sie auch der schüler verstehen kann', wenigstens wird es der 'durchschnittstertianer', von dem G. gelegentlich redet, nach meinen erfahrungen nicht können, namentlich wenn so künstliche erklärungen im einzelnen hinzukommen, wie ich sie oben angeführt habe. doch ich kehre jetzt zu Hale contra Hoffmann zurück.[7]

7) Recht deutlich zeigt sich auch die unzulänglichkeit der Hoffmannschen theorie bei der lehre über cum — tum. auch hier soll nach dem grundgesetz der conj. da eintreten, wo die handlungen, welche die teile der partition bilden, absolut verschiedenen zeiten

[7] die ansetzung von Langlotz (in dieser zeitschrift 1887, s. 613 ff.) ist eine praktische regel, die allerdings für viele fälle passt, aber bei weitem nicht für alle, wie G. a. a. o. genügend gezeigt; Scheindler freilich lat. schulgramm. § 197 hat sie aufgenommen und mit den Hoffmannschen theorien verquickt.

angehören. man mag es gelten lassen, wenn er in diesem sinne fam. 15, 9, 1 cum te a pueritia tua unice dilexerim tuque — volueris et iudicaris, tum — diligo ein perf. hist. annimmt; aber es bleibt dann doch auffallend, dasz fam. 15, 7, 1 ein cum te semper amavi dilexique als perf. log. erklärt werden musz, um der regel gegenüber dem tum — — cognovi[a], tum sum et debeo des hauptsatzes zu genügen. ohne frage aber sprechen gegen die regel stellen wie fam. 1, 3, 1 cum antea semper — fuit, tum hoc tempore — confidit. fam. 6, 14, 1 cum te semper maxime dilexi, tum — patitur, denn hier steht trotz absoluter zeitverschiedenheit der indic. ferner fam. 12, 30, 2 nam cum antea distinebar maximis occupationibus — tum hoc tempore multo distineor vehementius erklärt freilich Hoffmann den indic. trotz ungleicher zeitlage dadurch, dasz bei wiederholung desselben verbs nicht sowohl verschiedene handlungen, als die dabei stehenden adverbiellen bestimmungen des orts und der zeit einander entgegen gestellt würden; aber es ist doch auffallend, dasz durch die blosze wahl des ausdrucks das ganze grundgesetz umgestürzt werden kann, dasz ferner die verschiedenheit der zeitlage um so weniger auf den modus wirkt, je mehr sie durch die wahl des gleichen verbs hervortritt. endlich hat Hoffmann früher behauptet, relativität finde sich nur im präteritum; wie erklärt sich dann aber der conj. praes. bei cum — tum an stellen wie Lael. 23 cum plurimas — commoditates amicitia contineat, tum illa nimirum praestat omnibus quod usw.; ähnlich nat. deor. 1, 1. off. 3, 5.

8) Somit dürfte wohl klar sein, dasz die ganze lehre Hoffmanns ein theoretisches kunstproduct ist, das durch den factischen sprachgebrauch wie durch innere widersprüche genügend widerlegt ist. es ist deshalb wohl erlaubt die erörterung der gründe, welche Hoffmann schlieszlich vorgebracht hat, kurz zu fassen: scheint er doch selbst keinen besonderen wert darauf zu legen, da er sie erst 13 jahre nach der ersten veröffentlichung seiner theorie in der zweiten auflage seiner abhandlung zu tage gefördert hat. für den conj. plusqpf. in sätzen temporaler relativität wird der grund gegeben, dasz, wo zwei handlungen der vergangenheit sich nicht temporal berühren, indem die eine schon zum abschlusz gediehen war, ehe die andere eintrat — dasz hier subjectiv der zeitcontact durch den conj. wiederhergestellt, aus dem aoristischen plusqpf. ein logisches geschaffen werden musz. aber abgesehen von all den früher erwähnten bedenken läszt sich doch nicht beweisen, dasz der conj. die kraft hat, temporal verschiedene facta in berührung zu bringen und ein ding in das zu verwandeln, was es von natur nicht ist. wenn ferner der conj. impf. im temporalsatz auf einen potentialis zurückgeführt wird (cum Romae essem etwa = 'als ich noch — schon sein mochte'), so betont Hale, dasz ein solcher potent. in der lateinischen sprache

---

[a] so die vulgata; bei dem cum cognovi Wesenbergs wird die stelle für Hoffmann noch ungünstiger.

unerhört ist. denn videres heiszt 'man hätte sehen können', nicht 'man sah es wirklich, und dieses sehen fiel vielleicht noch — schon mit einem andern sehen zusammen'; der potent. hat modale, nicht temporale bedeutung.

Einige jahre nach dem ersten auftreten der Hoffmannschen theorie wurde die sache wieder aufgenommen durch Lübbert (die syntax von quom und die entwicklung der relativen tempora im älteren latein, Breslau 1870). dieser eignete sich die grundlegenden sätze der Hoffmannschen theorie voll und ganz an und versuchte derselben eine ausführlichere und schärfere begründung zu geben, namentlich durch heranziehung des älteren latein. aber in diesem bestreben wich er doch schlieszlich vielfach von Hoffmanns ansichten ab, wenn auch bei beiden die scheidung zwischen relativen und absoluten zeiten die hauptrolle spielt; und so erklärt es sich, dasz Hoffmann in der zweiten auflage seinen treuesten anhänger verleugnete und behauptete, derselbe habe ihn gänzlich misverstanden.

Mit der abhandlung Lübberts können wir uns kürzer fassen; denn einerseits sind manche seiner aufstellungen schon von Hoffmann widerlegt, anderseits hat seine lehre nie den einflusz gewonnen wie die seines vorgängers. mit recht sagt Hale, dasz L. methodisch den einzig richtigen weg eingeschlagen hat durch die historische behandlung der sache; aber trotzdem ist er auf abwege gekommen. nicht nur hat er manche einzelne stellen gezwungen erklärt — fehler, auf die hier einzugehen zu weit führen würde —, sondern auch die allgemeinen, von ihm aufgestellten gesichtspunkte erscheinen vielfach als verfehlte versuche. fehlerhaft ist es, dasz L. nicht versucht hat, den causalen und adversativen gebrauch von cum mit dem temporalen zu vermitteln, da doch offenbar ein innerer zusammenhang existiert; das zeigt teils der unmerkliche übergang eines gebrauchs in den andern, teils der umstand, dasz das ältere latein für alle drei fälle nur den indic. kennt. verfehlt ist es, wenn L. den conj. bei cum causale einmal durch subjective fassung, ein andermal durch assimilation an die indirecte rede erklärt; beide annahmen werden auszerdem genügend durch den hinweis auf quod, quia, quoniam widerlegt. bei cum temporale soll der conj. zuerst eingetreten sein, wo momentane handlungen dem hauptsatz untergeordnet waren, weil eben solche handlungen leichter sich subordinieren lassen als dauernde. aber diese annahme gründet sich, abgesehen von andern bedenken (vgl. Hoffmann s. 187), nur auf eine einzige unsicher überlieferte stelle des Ennius, der zu liebe noch dazu zwei stellen bei Terent. und Plaut. sich eine änderung gefallen lassen müssen. die aufstellungen L.s, dasz es verschiedene grade relativer auffassung gebe, dasz das ältere latein den relativen gebrauch des impf. und plusqpf. noch nicht kenne, sondern diese tempora nur absolut verwende, endlich dasz der conj. in der relativen subordination als ein modus des 'nicht-seienden, nicht-wirklichen' zu erklären sei, erwähne

ich hier nur kurz, da sie schon an sich unwahrscheinlich genug klingen, zum teil auszerdem schon durch Hoffmann widerlegt sind; weitere bedenken führt noch Hale s. 63—69 aus.

Nachdem H. so die bisherigen ansichten widerlegt hat, wendet er sich dazu, seine eigne theorie aufzustellen; dabei ist sein vorgehen durchaus methodisch. zunächst weist er darauf hin, dasz der gebrauch von cum aus einem vergleich mit postquam, ubi, ut, simulac sich durchaus nicht erklären lasse; denn wenn auch bei diesen conjunctionen manchmal eine causale oder adversative beziehung hervortritt, so ruft dieselbe doch nie den conj. hervor. ebenso geben quando und quoniam keinen aufschlusz; obwohl ursprünglich temporal, behalten sie doch bei ihrem übergange in die causale bedeutung den indic. bei. ähnlich steht es mit dem ursprünglich explicativen quod und quia; auch hier bleibt der indic. der regelrechte modus. endlich bringt auch ein vergleich mit quamquam keinen nutzen; denn obwohl hier die adversative idee im reinsten lichte erscheint, steht doch der indic. dagegen verdient cum wohl zusammengestellt zu werden mit dem pron. relat.; denn nicht nur ist es ursprünglich eine bestimmte casusform dieses pron. (die jedoch in der weise beschränkt ist, dasz sie nur auf ein temporales antecedens bezogen werden kann), sondern es zeigt sich auch leicht, dasz die arten der mit cum und qui verbundenen nebensätze im wesentlichen dieselben sind[9]; auszerdem haben beide arten das gemeinsam (zusammen mit ut consecut.), was sonst keine verwandte sprache kennt, nemlich dasz sie thatsächliche angaben im conj. machen können. beachtenswert ist auch, dasz cum und qui allein durch ut, utpote und quippe verstärkt werden können.

Unter diesen umständen ist bei der erklärung der cum-sätze zunächst von einer genauen analyse der qui-sätze auszugehen. für diese werden nun folgende gruppen unterschieden, deren anführung hier im hinblick auf den ganzen gang der untersuchung unerläszlich ist.

I. Indicativische qui-sätze; diese sind:

1) determinativ; dann bilden sie ein wesentliches satzglied, da das antecedens an sich keinen vollen sinn gibt. Caesar ab iis haec cognovit, qui sermoni interfuerunt b. c. 3, 18, 5.

2) qualitativ (charakterisierend). relinquebatur una per Sequanos via, qua — ire non poterant.

3) sätze mit causaler oder adversativer beziehung auf den hauptsatz. ille vir fuit; nos quidem contemnendi, qui auctorem odimus, acta defendimus Phil. 2, 96.

4) parenthesen.

---

[9] zweifelhaft erscheint nur die ansetzung eines finalen conj. bei cum, wie denn auch Hale selbst hierfür nur eine stelle unter bedenken vorbringt. gründe, weshalb dieser gebrauch fehlt, findet man übrigens bei Hale s. 82.

Digitized by Google

5) beiläufig angeknüpfte bemerkungen vgl. Cat. mai. 14 quem quidem probe meminisse potestis.[10]

6) fortführender natur (relativische anknüpfung).

Alle relativsätze unter 2—6 sind unwesentliche satzglieder, insofern das antecedens auch ohne sie vollen sinn gibt.

7) hypothetisch. qui (= si quis) fortis est, idem est fidens. diese haben ein allgemeines antecedens, während die sätze unter 1—6 sich stets an eine individuell bestimmte person oder sache anschlieszen.

II. Conjunctivische qui-sätze; sie sind dem inhalte nach:

8) hypothetisch. haec qui (= si quis) videat, nonne cogatur confiteri deos esse? nat. deor. 2, 12.

9) consecutiv oder qualitativ.

10) causal oder adversativ (= concessiv).

Es ist klar, dasz die gruppen 1—8 modal ohne schwierigkeit sind, denn in 8 erklärt sich der conj. genügend durch den hypothetischen sinn; schwierigkeiten macht dagegen der modus in den beiden letzten gruppen. zunächst für die consecutiven sätze dienen als ausgangspunkt sätze wie nihil ecastor est quod facere mavelim Plaut. As. 868 oder quis homost qui dicat me dixisse istuc? Bacch. 802. denn hier ist sofort ein innerer grund des modus klar; der conj. muste schon bei selbständiger gestaltung des qui-satzes stehen (nihil facere mavelim = nichts möchte ich lieber). derartige relativsätze charakterisieren das antecedens durch angabe von handlungen, die sich naturgemäsz aus seinem charakter ergeben können; da aber hier der conj. nötig war, so erklärt es sich durch die kraft der analogie, dasz er auch in qui-sätzen eingang fand, welche das antecedens durch acte charakterisieren, die sich thatsächlich aus seinem wesen ergeben; so dasz sich daraus sätze entwickeln wie nemo exstat, qui ibi sex menses vixerit Plaut. Trin. 543, während doch der selbständige satz hier als ausdruck eines factums nur nemo vixit heiszen könnte. von hier aus geht die entwicklung freier vorwärts, wie Hale in einer reihe von abstufungen an geschickt gewählten beispielen zeigt. die äuszerste stufe zeigen classificierende sätze, wie supersunt qui de philosophia scripserint Quintil. 10, 1, 123[11]; auf die nicht wesentlichen qui-sätze (2—6 oben) dehnt

[10] 4 und 5 hätten wohl zu einer gruppe vereinigt werden können; indes musz die unterscheidung in den gruppen 2—6 immer etwas subjectives haben.

[11] mit der behandlung dieser sätze s. 120—22 vermag ich mich übrigens nicht ganz einverstanden zu erklären. zunächst beschränkt sich dieser classificierende conj., wie er in den citierten beispielen sich findet (oder auch Plin. epist. 2, 14, 6 habent aetatem eorum, qui nuper togas sumpserint), doch wohl auf den nachclassischen gebrauch; classisch steht dafür der indic. in determinativem sinne. höchstens könnte noch b. g. 2, 5, 5 post eum quae essent hierher gezogen werden, indes nennt H. selbst diese construction sehr selten und die erklärung ist mir überhaupt noch zweifelhaft (das citat Att. 11, 10, 2 ist falsch, daher bin ich über diese stelle nicht recht klar). ganz anderer art aber sind meines

Digitized by Google

sich der conj. nicht aus, sondern findet an ihnen seine grenze. es ist erklärlich, dasz bei dieser allmählichen entwicklung, die zum groszen teil noch in historischer zeit vor sich geht, sich ein gewisses schwanken im gebrauch zeigt, bis derselbe sich auf bestimmte formen festsetzt. bei Plaut. schon ist der conj. regelmäszig nach wendungen wie nemo est qui, quis est qui, schwankend nach si quis est qui, selten nach sunt qui. in dem letzten falle hat das schwanken nie ganz aufgehört; der conj. gewinnt nur langsam boden und ist erst in den spätern schriften Ciceros regelmäszig, jedoch nicht so fest, dasz nicht bei spätern autoren dafür gelegentlich wieder der indic. einträte. auszerdem trat der conj. natürlich mehr zurück, wenn unter dem allgemeinen antecedens bestimmte personen oder sachen verstanden, namentlich wenn diese durch einen zusatz wie multi, quidam usw. angedeutet wurden (beispiele s. 108—12).

Für die entwicklung des causalen conj. sind zu beachten sätze wie Plaut. Bacch. 91 sumne autem nihili, qui nequeam ingenio moderari meo? hier gibt der qui-satz zunächst eine folge, welche sich aus dem charakter des antecedens ergibt, aber zugleich rechtfertigt er auch die im hauptsatz aufgestellte behauptung und gewinnt so causalen sinn. durch das häufige vorkommen solcher sätze — und gerade bei Plaut. steht der conj. besonders in derartigen oder diesen nahestehenden beispielen — verbindet sich allmählich die causale idee mit dem modus, und je mehr diese hervortritt, desto mehr geht die ursprüngliche consecutive verloren.[12] dieser conj. dehnt sich selbst auf die nicht wesentlichen relativsätze aus. ein passendes analogon für das schwanken zwischen consecutiver und causaler bedeutung bietet das englische 'that' in sätzen wie 'what manner of man is this, that (griech. ὅτι) the winds and the sea obey him?' (Matth. 8, 27). aus dem causalen gebrauch entwickelt sich leicht der adversative; im letztern falle gibt ja der satz auch einen grund, nur für das gegenteil.

erachtens die restringierenden beispiele mit qui quidem, welche H. unter dieselbe kategorie bringt. an den erwähnten nachclassischen stellen ist der qui-satz ein wesentlicher bestandteil des ganzen; die restringierenden sätze dagegen sind durchweg parenthetische bemerkungen, die eine subjective einschränkung vom standpunkte des autors enthalten, daher zusammen zu stellen mit quod sciam usw. auf diese nicht wesentlichen parenthesen geht aber, wie H. selbst sagt, der qualitative conj. nicht über. nun meint H. selbst, quod commodo tuo fiat liesze sich vielleicht potential erklären; Krüger § 614 führt auch quod sciam darauf zurück, und dem würde sich leicht ein quos quidem cognoverim, legerim, audierim usw. anreihen: überall wird die behauptung beschränkt durch den hinweis auf ihren subjectiven charakter. ein mittelglied bildet vielleicht das von H. nicht erwähnte beispiel fam. 1, 7, 3 cui litterae tuae, quod facile intellexerim, periucundae fuerunt. dasz übrigens in diesen sätzen der modusgebrauch stets ein schwankender war, ist bekannt.

[12] übrigens macht H. mit recht darauf aufmerksam, dasz diese entwicklung des qui causale c. coni. sich im wesentlichen schon bei G. T. A. Krüger grammatik der lat. sprache § 613, 2c findet.

Digitized by Google

Dabei ist aber hervorzuheben, dasz in dem qui-satze sehr wohl ein causaler oder adversativer sinn liegen kann, ohne dasz deshalb notwendig der conj. stehen müste. es kommt eben darauf an, ob der redende es für angezeigt hält, das causale oder adversative verhältnis besonders hervorzuheben oder nicht; im letztern falle liegt es eben nur im zusammenhange. so erklärt es sich, dasz auch bei dem vorhandensein einer solchen beziehung sehr häufig der indic. steht, wie z. b. Plaut. Bacch. 124 ff.:

o Lyde, es barbarus,
quem ego sapere nimis censui plus quam Thalem.
i, stultior es barbaro poticio,
qui tantus natu deorum nescis nomina —

und beispiele der art finden sich zu jeder zeit, insonderheit auch häufig bei Cicero, vgl. die zahlreichen stellen bei Hale s. 113—117.[13] dabei ist aber zu beachten, dasz in classischer sprache der conj. regel geworden ist a) nach quippe, ut, utpote qui[14], b) in sätzen wie me caecum, qui haec non viderim[15]; doch findet sich im letztern falle auch noch der indic. (ausnahmsweise jedoch nur, denn zu den stellen c. coni. s. 115 lassen sich noch ganze reihen hinzufügen).

Zeigt sich hier eine gewisse freiheit des gebrauchs, welche durch die allmähliche entwicklung bedingt ist, so finden sich anderseits auch zahlreiche beispiele, in denen unter ganz ähnlichen verhältnissen bald der indic., bald der conj. steht, weil in diesen sätzen der subjectiven auffassung des redenden immer ein weiter spielraum gelassen ist. ich deute die gruppen ('contrastierende' constructionen bei Hale s. 122—36) kurz an:

a) qualitative sätze können locker an das vorhergehende angeschlossen werden (indic.) oder eng (conj.). so bei Caesar: relinquebatur una per Sequanos via, qua — ire poterant und erant itinera duo, quibus domo exire possent.

b) qui-sätze können determinativ zur einfachen bestimmung des antecedens dienen (indic.) oder qualitativ zum ausdruck der be-

[13] übrigens ist dieser punkt doch nicht so unbekannt, wie H. gelegentlich andeutet. in vielen grammatiken ist allerdings die regel so gefaszt, als ob causaler oder adversativer sinn nun auch notwendig den conj. herbeiführe; aber das richtige hat doch schon Krüger § 613 und besonders 614 anm. 3. vgl. auch du Mesnil zu legg. II 58.

[14] dagegen steht quippe qui bei Sallust regelmäszig c. indic., ähnliches findet sich vereinzelt bei Livius, Tacitus u. a.; aber deshalb möchte ich doch nicht mit Hale nat. deor. 1, 28 die lesart der codd. quippe qui — revocat festhalten (Müller bietet übrigens revocet ohne variante). denn die verbindung des quippe qui c. coni. ist bei Cicero zu häufig, so R. A. 52. Phil. 3, 4. inv. 2, 131. or. 3, 74. fam. 1, 9, 9. Att. 6, 1, 8. 10, 8, 6. 11, 4, 1. 11, 9, 1. Brut. 2, 5, 2, dazu 20 stellen aus den philosophischen schriften. ut qui c. coni. hat Cicero Phil. 9, 17. 11, 30. Att. 2, 24, 3; utpote Phil. 5, 30; deshalb möchte ich auch das utpote qui solemus Att. 2, 24, 4 mit andern beanstanden.

[15] zu eng faszt Fisch de quibusdam partibus grammaticae latinae accuratius definiendis (Bonner progr. 1882) s. 11 die sache, wenn er den gebrauch des causalen relativs auf diese sätze beschränken will.

Digitized by Google

schaffenheit. Liv. 9,3 ista sententia ea est, quae neque amicos parat neque inimicos tollit und ea est Romana gens, quae victa quiescere nesciat.

c) gibt beispiele derselben art, jedoch mit dem unterschiede, dasz der nebensatz mit einem gewissen nachdruck vorangeschoben ist. R. A. 17 qui ante hanc pugnam tiro esset (oder erat) — superavit. bei diesen drei gruppen liegt häufig eine causale (adversative) beziehung vor.

d) zwei acte werden identificiert (coincidenz) oder in ein causales verhältnis gebracht. dom. 99 servavi rempublicam, qui consul togatus armatos vici — vicerim.

e) generelle annahmen hypothetischen sinnes im indic. (gewöhnlich mit causal-adversativer beziehung) oder qualitativer conj. im anschlusz an ein individuelles antecedens. nihil est stabile quod (= si) infidum est und nihil quod ipsis esset indignum committebant.

f) definierende qui-sätze stehen im indic. oder mit causaler oder qualitativer auffassung im conj. temperantia est quae — monet fin. 1, 47 und natura est quae — contineat nat. d. 2, 29.

So ist eine einteilung und übersicht der relativsätze gewonnen. war nun die im anfang aufgestellte annahme richtig, dasz die cumsätze sich in ihren constructionen an jene anschlieszen, so müssen die dort gefundenen zehn kategorien sich auch hier anwenden lassen. in der that ist das der fall. so sind zunächst determinative cumsätze c. indic. vorhanden; hier ist eo tempore (die) cum = e. t. quo. an diese construction schlieszen sich auch fälle wie multi sunt anni, cum ille in aere meo est (= eigentlich 'es sind viele jahre, in denen er mein schuldner gewesen ist') usw. ebenso lassen sich die kategorien 2—8 mit cum nachweisen (s. 138—40). besonders hinzuweisen ist nur auf nr. 6, wo cum (ebenso gut wie qui) relativisch anschlieszt, vgl. dom. 22 litteras in contione recitasti; cum etiam es argumentatus ('und damals führtest du auch den beweis') usw. aus solchen fällen erwächst der gebrauch des cum inversum, für dessen locker anknüpfenden charakter auch Hoffmann a. o. s. 164 zu vergleichen ist.

Die schwierigkeit liegt natürlich in den noch übrigbleibenden cum-sätzen c. coni. für den consecutiven gebrauch bietet sich derselbe ausgangspunkt wie bei den qui-sätzen, nemlich solche cumsätze, die auch schon in unabhängiger gestalt den conj. erfordern würden. dem nihil est quod mavelim oben entspricht hier ein nunc illud est cum mavelim (Plaut.), nunc cum minime vellem (Ter.) u. a. m. die weitere entwicklung ergibt sich dann in derselben weise wie bei qui, das ursprünglich consecutive cum gewinnt qualitative bedeutung zur charakterisierung der zeit, in der etwas geschah.[16] bei cum wie qui findet sich diese entwicklung schon bei

[16] H. schlieszt auch hier die entwicklung mit den classificierenden sätzen; doch ist das einzige beispiel, das er gefunden hat (Brut. 222 ita dumtaxat cum de republica diceret) kaum ganz unanfechtbar.

Digitized by Google

Plaut., beide arten von sätzen begegnen hier schon nach unbestimmten ausdrücken des vorhandenseins, beide hier auch mit demselben schwanken im modus (denn neben dem regelrechten fuit tempus cum c. coni. findet sich auch noch bei Cic. der indic. vgl. inv. 1, 2. off. 1, 31).

Soweit gehen die constructionen von cum und qui mit einander parallel; von da ab aber zeigt sich bei den qualitativen cum-sätzen vermöge der eigentümlichen temporalen bedeutung dieser relativform ein von den eigentlichen qui-sätzen nicht unwesentlich abweichender verlauf. schon im ältern latein bei Plaut. und Terent. tritt uns cum in seinen manigfachen bedeutungen entgegen; aber die fraglichen sätze zeigen äuszerlich keinen wesentlichen unterschied, denn es steht noch überall der indic.[17] (abgesehen natürlich von den oben erwähnten sätzen). dazu kommt, dasz zwischen den einzelnen gebrauchsweisen keine feste grenze liegt, sondern ein steter unmerklicher übergang von der einen zur andern stattfindet. deshalb ist keine strenge scheidung der einzelnen fälle möglich, sondern es lassen sich nur nach allgemeinen gesichtspunkten ein paar typen, gewissermaszen als mittelpunkte gröszerer gruppen, herausheben; solcher typen stellt H. drei auf.

Typus A. der qualitative cum-satz soll auf die haupthandlung vorbereiten durch angabe der begleitenden oder vorausgehenden ereignisse, soweit sie auf die situation bezug haben, er schildert die situation. dabei sind die angegebenen handlungen entweder selbst etwas neues im verlauf der erzählung oder wenigstens eine kurze zusammenfassung des voranstehenden, dieses cum führt deshalb die erzählung weiter. der cum-satz steht gewöhnlich voran, oft jedoch auch nach, inhaltlich steht er einem part. gleich; dabei liegt häufig ein causales oder adversatives verhältnis zum hauptsatz vor — cum narrativum s. historicum.

Typus B. der qualitative cum-satz schlieszt sich an ein ausdrücklich gesetztes eo tempore, tum usw. an, um dieses zu charakterisieren; eine scharfe grenze gegen A ist nicht vorhanden, doch wird bei B das antecedens schärfer bestimmt oder empfunden. da solche sätze natürlich auch zugleich die zeit angeben, so ist, zumal bei der gleichheit des modus, auch gegen die determinativen sätze die grenze schwankend. ferner führen sie die erzählung nicht fort, sondern weisen meist auf einen von dem verlauf der erzählung mehr oder weniger entfernt gelegenen punkt hin. auch eine causale (adversative) beziehung liegt oft vor — rein qualitatives cum.

Typus C. das causale (adversative) gefühl ist in diesen sätzen bald stärker, bald schwächer, am schwächsten bei A; je mehr es her-

---

[17] über die wenigen stellen c. coni. im ältern latein vgl. s. 208 ff.; sie erscheinen H. meistens zweifelhaft und vielleicht durch den sprachgebrauch späterer abschreiber beeinfluszt; doch meint er selbst, dasz man hier vorsichtig urteilen müsse.

Digitized by Google

vortritt, desto mehr tritt die temporale idee zurück, bis sie schlieszlich ganz schwindet und die causale allein bleibt — cum causale s. adversativum.

Diese sätze zeigen also im ältern latein alle noch den indic.; woher kam nun in classischer sprache der conj.? in der für unsere litterarische kenntnis dunkeln zeit zwischen Terent. und Cic. entwickelte sich der qualitative conj. bei qui in der oben geschilderten ausdehnung; es ist aber begreiflich, dasz unter dem einflusz dieser entwicklung auch bei dem sprachlich so nahe verwandten cum der conj. immer mehr eingang fand, so dasz bei Cic. ganz gewöhnlich sind sätze wie rep. 2, 18 in id saeculum cecidit Romuli aetas, cum iam plena Graecia poetarum esset usw. durch die verschiedenheit des modus entwickelt sich dann allmählich deutlich der gegensatz zwischen determinativem und qualitativem cum; letzteres gibt jetzt den charakter der situation an, ersteres die zeit, zu der etwas geschah[18], z. b. R. A. 50 ne tu accusator esses ridiculus, si illis temporibus natus esses, cum — arcessebantur gegen R. C. 33 accepit agrum temporibus eis, cum iacerent pretia praediorum; andere zahlreiche beispiele (mit und ohne causalen nebensinn) gibt Hale s. 172—77.

War so der conj. im typus B einmal üblich geworden, so drang er in allmählicher entwicklung unbehindert nach beiden seiten bis zu A und C vor, da ja die einzelnen typen durch keine festen grenzen geschieden sind, sondern unmerklich und allmählich in einander übergehen. so kam er einmal in die causal-adversativen sätze (die allmähliche entwicklung von der rein qualitativen zur causalen bedeutung zeigen die beispiele s. 179); in diesen ist die temporale kraft des cum ganz verloren gegangen, nur die idee des charakters der situation bleibt, vgl. Cat. 1, 10 quae cum ita sint, Catilina, perge, quo coepisti. dabei schwächt sich die adversative idee nicht selten zum ausdruck des bloszen contrastes ab, z. b. b. g. 4, 11 eorum erat quinque milium numerus, cum ipsi octingentos equites haberent; und daraus erklärt sich der conj. im ersten gliede der sätze mit cum — tum: cum semper te dilexerim, tum nunc diligo.[19]

Auf der andern seite steht die entwicklung zu typus A. hier bleibt die temporale kraft des cum-satzes bestehen, auch die causal-adversative beziehung ist meistens noch vorhanden, aber vielfach schwächt sie sich immer mehr ab und verschwindet schlieszlich ganz, so dasz diese sätze mit cum narrativum s. historicum nur noch den charakter der situation schildern oder schlieszlich die situation selbst geben. ein hübsches paradigma für den allmählichen übergang vom rein qualitativen zum narrativen cum-satze gibt H. s. 200:

[18] ähnlich bezeichnet das wort tempus nach bekanntem sprachgebrauch einerseits die zeit, anderseits aber auch häufig die lage, die situation, z. b. in hoc tempore = in dieser kritischen lage.

[19] doch auch der indic. bleibt hier immer gleichberechtigt; beide modi sind ohne wesentlichen unterschied zulässig, vgl. H. s. 163.

Digitized by Google

emit agrum temporibus eis, cum iacerent pretia praediorum.
- - tum, - - - -
tum cum iacerent pretia praediorum, emit agrum.
cum iacerent pretia praediorum, emit agrum.

die äuszerste grenze erreicht diese entwicklung in sätzen wie acad. 2, 13 quae cum dixisset, sic rursus exorsus est. in dieser abgeschwächten bedeutung entspricht der cum-satz der situation einem part., besonders einem abl. absol.; vgl. Catull. 67, 41 saepe illam audivi loquentem mit dem bekannten audivi eum (ex eo) cum diceret; oder fortissime pugnans occiditur b. g. 5, 37, 5 mit cecidit Critias cum fortissime pugnaret Nep. Thras. 7, 2, ein interrogatus mit cum interrogaretur usw. oder sätze wie Att. 5, 17, 1 hanc epistolam dictavi sedens in rheda, cum in castra proficiscerer, wo beide mittel zur schilderung der situation angewandt sind.

In den meisten fällen stehen alle diese sätze mit cum histor. dem hauptsatze voran, weil sie einleitender natur sind, weil sie durch schilderung der situation auf die haupthandlung vorbereiten sollen. aber nicht selten sind sie auch nachgestellt, und da ist namentlich ein meist übersehener, aber durchaus nicht seltener fall zu beachten, wo der nachfolgende cum-satz dazu dient, die situation des hauptsatzes auszumalen. Phil. 13, 19 ingressus est urbem quo comitatu vel potius agmine! cum dextra sinistra gemente populo Romano minaretur dominis, notaret domos, divisurum se suis urbem palam minaretur.

Fassen wir nun die resultate des letzten teiles der untersuchung zusammen, so ergibt sich folgendes:

cum c. indic. steht rein determinativ, es gibt das datum der haupthandlung und beantwortet die frage: 'zu welcher zeit?' (mit und ohne causal-adversative beziehung).

cum c. coni. gibt die situation, unter der die haupthandlung eintrat, den status rerum; es beantwortet die frage: 'wie lagen die dinge damals?' (mit oder ohne causal-adversative beziehung). dabei ist in folgender weise zu scheiden:

1) der rein qualitative cum-satz (typus B) gibt zugleich situation und datum; er führt die erzählung nicht weiter, sondern weist auf eine auszerhalb des zusammenhangs der erzählung liegende, meist anderweitig bekannte thatsache hin. dieser fall ist bei weitem der seltenere.

2) der narrative cum-satz (typus A) gibt den charakter der situation oder die situation selbst; diese form musz eintreten, wo der cum-satz die erzählung weiter führt oder wo derselbe mit einem temporalen satze mit ut oder ubi vertauscht werden kann; dagegen kann cum c. indic. nur mit quo tempore, nicht mit einer andern conjunction vertauscht werden.

3) der causal-adversative cum-satz gibt ebenfalls noch die situation, aber hier herscht der causal-adversative sinn vor.

Wie oben bei den qui-sätzen, so finden sich auch hier (vgl.

Digitized by Google

s. 217 ff.) 'contrastierende' constructionen, d. h. fälle, in denen unter ähnlichen verhältnissen nach subjectivem ermessen bald der indic., bald der conj. gesetzt ist. so finden sich:

a) qualitative sätze in lockerer (indic.) oder enger (conj.) anknüpfung, meist mit causal-adversativer beziehung. zu beachten sind namentlich die sätze mit cum tamen, cum interea, cum interim; hier sind beide modi möglich, so dasz z. b. Rosc. A. 12 sprachlich factae sunt und factae sint gleich gut ist.

b) determinative (indic.) und qualitative cum-sätze zur bezeichnung der situation (conj.). dahin gehören die zahlreichen parallelen beispiele mit cum has litteras dabam, scribebam usw. gegenüber einem scriberem, darem usw. (vgl. Hoffmann s. 116 Hale s. 190), das cum ardebat Pis. 26 gegen cum arderet Scaur. 47 u. a. m. vgl. Hale s. 196.

c) beispiele derselben art mit nachdrücklicher voranstellung des cum-satzes; wenn irgendwo ist hier eben wegen der voranstellung trotz der vorliegenden causalen (adversativen) beziehung der indic. ebenso gut möglich wie der conj. z. b. fam. 3, 7, 5 cum ista consecutus nondum eram, — — tamen ista vestra nomina numquam sum admiratus und Brut. 327 sed cum iam honores et illa senior auctoritas gravius quiddam requireret, remanebat idem nec decebat idem.

d) identificierung zweier acte durch den indic. (coincidenz) neben einem causalen oder die situation angebenden cum-satz im conj., z. b. cum hoc confiteris, concedis Quinct. 81, wo auch confitearis möglich wäre; allerdings ist letzteres die weit seltenere form.

e) genereller satz hypothetischen sinnes im indic. iterativus (gewöhnlich mit causal-adversativer beziehung) neben einem qualitativen satze des grundes oder der situation in individueller beziehung auf eine bestimmte person oder sache (conj.). z. b. nam cum hostium copiae non longe absunt — tamen pecuaria relinquitur Man. 15 neben nam cum id posset infitiari — confessus est Cat. 3, 11. hieran schlieszt sich nun ein wichtiger punkt. auch bei generellen annahmen findet sich bisweilen statt des erwarteten indic. iterat. der conj. wie off. 3, 42 nec tamen nostrae nobis utilitates omittendae sunt aliisque tradendae, cum iis ipsi egeamus, sed usw., offenbar durch einflusz der adversativen idee; ebenso sonst bei causalem sinne. in derselben weise dringt in solche sätze der conj. der situation ein, und so erklärt sich der coni. iterativus in sätzen wie Verr. 4, 48 qui cum in convivium venisset, si quicquam caelati aspexerat (hier hat sich der indic. gehalten, da bei si ein derartiger einflusz sich nicht geltend machen konnte), manus abstinere non poterat. dieser conj. ist auch classisch vielleicht häufiger als man denkt; aus Caesar gibt H. nach Meusel (so soll es wohl heiszen statt Munsel) 7 stellen c. coni. gegen 10 c. indic., aus Cicero hat er 15 stellen c. coni., die aber nicht als vollzählig gelten sollen. in weiterer entwicklung geht dieser conj. auch auf andere conjunctionen über

Digitized by Google

(so bei Caesar schon 2 stellen mit si), und eine genaue statistische untersuchung dieses punktes würde vielleicht am platze sein. in spätern autoren steht sogar der coni. praes. und perf. iterativ (2 stellen bei Caesar werden mit recht angezweifelt). man kann kaum leugnen, dasz diese herleitung des coni. iter. viel ansprechender ist als eine zurückführung auf den coni. potent. oder auf griechischen einflusz.

f) definierende cum-sätze im indic. oder mit qualitativer oder causaler auffassung im conj. ich musz gestehen, dasz die von H. beigebrachten beispiele für den conj. mir nicht recht beweiskräftig erscheinen.

Es ist ferner klar nach den ganzen obigen darlegungen, dasz die entwicklung der cum-sätze eine allmählich fortschreitende ist; dasz sie auch in Ciceros zeit noch nicht abgeschlossen war, zeigt z. b. das schwanken nach est tempus cum usw. auch sonst finden sich in der spätern zeit noch überreste des altlateinischen gebrauchs von cum. so wird cum causale s. advers. noch gelegentlich mit dem indic. verbunden, in Ciceros zeit z. b. bei Asin. Poll. fam. 10, 31, 6 quae praesertim possunt; so finden sich noch in gröszerer menge beispiele des altlateinischen cum narrat. c. indic., z. b. b. c. 3, 87, 7 haec cum facta sunt.[20] Verr. 2, 129 Herodotus cum revertitur usw. vgl. s. 204 ff. dahin gehören endlich auch die bekannten verbindungen der verba affect. c. indic. (z. b. gaudeo cum venisti, gratulor cum vales). mit recht hat Zimmermann (programm von Posen 1884) darauf hingewiesen, dasz cum in solchen verbindungen noch gar keine temporale kraft hat, sondern rein explicativ steht; es ist auch wahrscheinlich, dasz ebenso wie bei quod und quia diese bedeutung bei cum die ursprüngliche gewesen ist und daraus erst später die temporale sich entwickelt hat. in diesem explicativen sinne will H. das überlieferte cum auch Cat. m. 68 at eo meliore est condicione, cum — consecutus est, Att. 3, 23, 4 cum scripserunt, or. 2, 154 cum cognovit erklären; die herausgeber schreiben meist quod, und auch mir erscheinen diese stellen bedenklich.

So weit die cum-sätze. da in ihnen der conj. immer mehr boden gewann, so erklärt es sich, dasz unter ihrem einflusz derselbe vereinzelt auch in die temporalsätze mit postquam, dum usw. eindrang. aber es bleiben das eben immer nur einzelne stellen, wenn auch anderseits kein grund ist, solche conj., wo sie überliefert sind, anzuzweifeln.

Damit sind wir am ende angelangt; es erübrigt noch darauf hinzuweisen, dasz die entwickelte theorie viele vorzüge vor all den früher aufgestellten hat. sie bewegt sich auf sicherem boden, insofern sie sich auf einen vorhandenen sprachgebrauch stützt und nirgends mit einer sprachlichen erscheinung in widerspruch tritt;

---

[20] zur erklärung des perf. in solchen archaistischen constructionen vgl. Hale s. 164; das perf. steht hier absolut wie bei postquam usw. fast regelmäszig hat sich dieses perf. bei cum primum gehalten.

Digitized by Google

sie gibt durch die anlehnung an das offenbar verwandte qui eine plausible erklärung aller der manigfachen erscheinungen im gebrauche von cum, sie läszt namentlich auch keinen zweifel darüber, weshalb bei postquam usw. nicht dieselbe entwicklung möglich war. ein eo tempore quo konnte wohl durch eo t. cum, aber nicht durch postquam, simulac, ubi, ut ersetzt werden, und damit war diesen conjunctionen die ganze bahn verschlossen, auf der cum sich fortbewegt hat; quoniam und quando hätten vielleicht dieselbe entwicklung haben können wie cum, aber zu Plaut. zeit war ihre temporale bedeutung schon ganz der causalen gewichen; endlich quod, quia, quamquam sind nie temporale relativa gewesen.

Ich stehe deshalb nicht an, die theorie Hales (denn wenn auch einzelne gesichtspunkte früher schon von andern angedeutet sind, so gebührt doch ihm das verdienst des ganzen aufbaus) voll anzuerkennen, und eben deshalb habe ich sie hier ausführlich dargelegt, damit sie möglichst weiten kreisen bekannt würde. das buch Hales ist selbstverständlich deshalb bei seinem reichen inhalt noch lange nicht entbehrlich; wer sich für die frage interessiert, wird vielfache fruchtbare anregung durch die lectüre desselben erhalten. es kommt dazu, dasz das ganze glatt und klar geschrieben ist und auch insofern vorteilhaft von dem buche Hoffmanns absticht, dessen form selbst Glöckner a. o. s. 416 nicht mit unrecht 'fast ungenieszbar' nennt. dasz die resultate der abhandlung, natürlich in angemessener beschränkung, auch für die schulgrammatik von bedeutung sind, liegt auf der hand.

Bei alledem ist ja natürlich, dasz in einzelheiten hier und da unsere ansichten von denen Hales abweichen; so würde ich verschiedene beispiele anders auffassen. z. b. Tusc. 5, 63 qui esset (s. 134) ist doch wohl obliquen sinnes, off. 1, 6 qui tamen haberent (s. 124) irrealer conj. an manchen stellen sind die lesarten wenigstens mit der neuesten ausgabe von C. F. W. Müller nicht in übereinstimmung; eine vergleichung wäre wohl wünschenswert gewesen. so liest Müller Mur. 30 possint statt possunt mit den codd., ebenso Baiter-Kaiser or. 163 permulceant (-cent Bake).

Der druck ist klar und im allgemeinen correct; doch finden sich namentlich in den citaten hin und wieder versehen. so lies s. 10 z. 18 v. o. '206' f. '226'; s. 21 z. 7 v. u. 'als' f. 'also'; s. 36 unten 'neglexeris' f. 'neglegeris'; s. 47 z. 9 v. o. 'miseros' f. 'miseras'; s. 61 z. 7 v. u. 'Cic. top.' f. 'Nep.'; s. 82 a. e. 'incommoda' und 'dies'; s. 119 fehlt beim zweiten beispiel der fundort; s. 173 'accepit agrum' usw. steht R. Com. 33; s. 176 im zweiten beispiele links musz es heiszen 'a quo quidem genere'; s. 207 z. 5 v. u. 'the latter' f. 'the former' u. a. m.

Geestemünde. Carl Stegmann.

Digitized by Google

42.

KURZGEFASZTE LATEINISCHE SCHULSYNONYMIK VON DR. FELIX MUCHE, ORDENTL. LEHRER AM KÖNIGL. MARIEN-GYMNASIUM ZU POSEN. Berlin 1890. R. Gaertners verlagsbuchhandlung, Hermann Heyfelder. 59 s.

Drei mittel gibt es nach meiner erfahrung, die besonders geeignet sind, das interesse der schüler für den gerade vorliegenden text der lateinischen schriftsteller zu wecken und zu steigern, so dasz auch der formalen seite der lectüre die ihr mit vollem rechte zukommende beachtung geschenkt wird.

Dasz diese mittel bildende kraft besitzen, habe ich lange genug erprobt, um mir ein urteil darüber erlauben zu dürfen; im übermasz habe ich sie allerdings nicht benutzt, sonst wären an die stelle grammatischer übungen bei der lectüre, die ja aus gutem grunde verworfen werden, übungen in der stilistik und synonymik getreten, während doch die lectüre in erster linie um ihrer selbst willen betrieben werden soll.

Da jedoch die formelle darstellung für das tiefere verständnis der im texte enthaltenen gedanken oft die überraschendsten aufschlüsse gibt, form und inhalt eines kunstwerkes — und als solche sind doch die auf der schule gelesenen schriftsteller zu betrachten — sich auf natürliche und doch durch den geist des schriftstellers bedingte art decken müssen, so ist zu ihrem verständnis nicht nur der lexicalische und grammatische apparat der betreffenden sprache nötig, sondern nicht minder die scharfe beobachtung, wie der schriftsteller die einzelnen satzteile räumlich geordnet hat.

Logische, psychologische, rhetorische, zuweilen auch euphonische gründe liegen gewis jeder abweichung von der üblichen wortstellung zu grunde.

Wird nun der schüler auf diese abweichung, auf die verbindung, beziehungsweise auch trennung der begriffe mit eifer hingewiesen, so gewinnt er hierdurch nicht nur einen tiefen einblick in den vorgang, wie sich im gehirn des schriftstellers die gedanken entwickelten, sondern er fühlt auch die augenblickliche gemütsstimmung desselben aus dem satze heraus. ruhige, affectlose seelenstimmung des schriftstellers hat auch eine im ganzen der logik entsprechende stellung der worte im gefolge, wenn man eben davon absieht, dasz die lateinische sprache das prädicat ans ende des satzes zu setzen pflegt. sobald dagegen eine verschiebung der worte eintritt, ist auch meist mit sicherheit auf eine erregung der seele des schriftstellers zu rechnen. schon durch die stellung will also derselbe den leser darauf hinweisen, dasz der bedeutungswert der einzelnen satzteile wesentlich verändert ist. gelingt es nun dem lehrer, die schüler zum verständnis hiervon zu führen, so erfüllt er gerade die wichtigste forderung der lectüre, durch die ja das gedanken- und gefühlsleben des schriftstellers oder der auftretenden personen erschlossen werden soll.

Digitized by Google

Wird nun im lateinischen so viel gewicht auf die logische verknüpfung der sätze gelegt und der schüler von früh auf daran gewöhnt, so ist es für ihn gewis interessant zu sehen, wie so oft die stellung der worte allein genügt, die verbindung mit dem vorhergehenden satze zu vermitteln, man also nicht immer sichtbare bindemittel nötig hat; jedenfalls erkennt er daraus, dasz die stellung der worte keine zufällige ist, sondern eine notwendige folge des gedankenwertes derselben.

Auszer der beobachtung der wortstellung betonte ich im unterricht mit allem nachdruck die bedeutung der präpositionen in den compositis. in kurzer zeit sind die hauptgesichtspunkte hierbei festgestellt, das auf den untern classen gelernte in gruppen zusammengefaszt und die schüler in stand gesetzt, aus eigner kraft die verschiedenen bedeutungen der composita von der grundbedeutung des simplex abzuleiten. und wie manche stelle des textes wird ihnen durch dies einfache mittel in leichter weise erst zum vollen verständnis gebracht! dasz dies mittel aber oft noch nicht gebührend benutzt wird, habe ich zu beobachten reichlich gelegenheit gehabt.

Man beschränke sich hierbei aber nicht etwa auf die mittlern und obern classen; nein, manches läszt sich mit leichtigkeit schon in den untern erreichen. so bringt der schüler mancherlei vorstellungsreihen in die höhern classen mit, an die sich wie bei krystallen andere vorstellungen ansetzen können. oder sollte es etwa selbst für einen sextaner noch zu schwer sein z. b. die bedeutung von 'ex' in compositis zu begreifen? dasz sich aus der bedeutung von 'heraus' auch die von 'in die höhe' ergeben kann, begreift er sofort, wenn man ihn etwa bei exstruere an die redensart: 'der bau ist aus seinen fundamenten, aus dem gröbsten heraus' erinnert. die intensive bedeutung von 'ex' = 'gründlich, völlig, gehörig' kann man ihm an edocere und elaborare mit leichtigkeit klar machen. wie mit ex stehts mit con, dis, de und andern präpositionen in compositis. hat der sextaner die bedeutung non 'de' = 'von oben herab' behalten, so wird er auch devincere = 'völlig besiegen' begreifen, und der primaner nimmt an debacchari gewis nicht mehr anstosz. so wird auch dem quartaner das 'ad' bei deverti nicht mehr auffallen, wenn man ihm sagt, dasz einer von der etwas höhern strasze seinen weg richtet zum landhause des freundes. wozu noch mehr? es macht dem schüler nach meiner erfahrung bald viel freude, die für den text notwendige bedeutung eines compositums mit eignen kräften von der grundbedeutung des simplex abzuleiten. dies verfahren müsten naturgemäsz die speciallexica in erster linie berücksichtigen.

Das dritte mittel ist die synonymik. ob dieser schon überall die nötige beachtung gezollt wird, vermag ich nicht zu beurteilen. richtig betrieben bringt sie groszen nutzen, erschlieszt doch auch sie dem schüler recht oft erst das völlige verständnis so mancher stelle des textes. freilich gehören dazu auch kenntnisse des lehrers auf dem gebiete der sprachvergleichung; wer solche nicht besitzt, dem

Digitized by Google

rate ich wenigstens Tegges synonymische studien durchzuarbeiten, wenn dies treffliche werk auch etwas breit angelegt ist.

Synonymik gehört aber nicht nur in die obern classen, sondern musz schon von unten an betrieben werden. stufenweise erweitert und vertieft musz sie dem secundaner bereits das nötige rüstzeug bieten zum verständnis der lectüre, so dasz der primaner sein gedächtnis nicht mehr mit diesen einfachen dingen zu beschweren braucht. dem sextaner wird der unterschied von via und iter nicht schwer zu begreifen, wenn man ihn auf vehere und ire hinweist, und für den secundaner ist es gewis interessant zu beobachten, wie z. b. bei Livius iter fast ganz gleich via gebraucht wird.

An synonymischen hilfsmitteln für den unterricht ist zur zeit kein mangel mehr vorhanden; selbst versuche, den stoff auf die einzelnen classen zu verteilen, sind bereits gemacht, zum teil schon mit möglichster entlastung für das gedächtnis der primaner. bindende kraft können und sollen wohl auch derartige vorschläge nicht haben, doch bieten sie einen willkommenen anhalt für andere, sobald sie ausgehen von tüchtigen schulmännern und kenntnisreichen philologen. sache der einzelnen collegien wird es also sein, für ihre anstalt einen bindenden kanon festzustellen, so dasz die höhere stufe als bekannt voraussetzen darf, was der niedrigeren als pensum zugewiesen ist. so wird das verständnis der schriftsteller oben wesentlich erleichtert, und das gedächtnismäszig zu lernende in der prima heilsam beschränkt.

Habe ich in dieser langen, wohl aber nicht ganz überflüssigen einleitung gezeigt, dasz auch die formelle seite der sprache nicht zu unterschätzende bildungsmittel besitzt, die zur vertiefung des verständnisses des inhalts zu führen vermögen und das interesse an der lectüre wesentlich erhöhen, so habe ich auch damit bewiesen, dasz die abfassung von schulsynonymiken nach meiner ansicht wenigstens kein verfehltes unternehmen ist.

Die neueste dürfte die von dr. Felix Muche in Posen sein. sie bietet, wie der herr verfasser in der vorrede selbst sagt — und das wird ihm der sachkenner nicht bestreiten! — keine neuen ergebnisse für die wissenschaft, sondern will nur ein praktisches handbuch für die schüler sein — und diese absicht des verfassers ist zu loben. erfüllt sie diese forderung — das ist bei bescheidenen ansprüchen gewis der fall — so ist auch Muches synonymik zum dasein berechtigt. es wird nur auf die fachgenossen ankommen, ob sie nicht lieber der von Sepp, Tegge, Meissner und andern verfaszten den vorzug geben, die wegen ihrer kürze und präcision sowie auch wegen ihrer billigkeit in vielen schulen eingang gefunden haben.

Die für die benutzung seitens der schüler besonders notwendige übersichtlichkeit hat Muche durch die alphabetische anordnung der begriffsgruppen und durch die hervorhebung des stichwortes durch fetten druck und durch die stellung im ganzen geschickt und glücklich erreicht. so fällt dem schüler sofort ins auge, worauf es bei den einzelnen begriffen ankommt.

Digitized by Google

Auf eine verteilung des stoffes auf die einzelnen classen verzichtet der verfasser mit recht.

Die sammlung umfaszt 130 nummern, deren benutzung auszer der alphabetischen anordnung noch wesentlich erleichtert wird durch zwei register, von denen das eine das deutsche stichwort der betreffenden nummer in alphabetischer ordnung angibt, während das gleichfalls alphabetisch geordnete lateinische register das auffinden des gesuchten wortes durch angabe der nummer leicht ermöglicht.

In der definition der begriffe sucht sich der verfasser der geisteskraft der schüler anzupassen, auch geht er auf die etymologie, zuweilen mit berücksichtigung des griechischen, ein und sucht das gesagte nach bedürfnis durch kleine beispiele zu belegen. papier und druck sind musterhaft zu nennen.

Habe ich so im wesentlichen die vorzüge der Mucheschen synonymik gebührend erwähnt, so darf ich anderseits nicht verschweigen, was mir an ihr der verbesserung bedürftig erscheint.

Muche geht in der angabe der ableitung oft zu weit. was selbst schwachen schülern der untern classen von selbst klar ist, braucht nicht schülern der mittlern und obern classen, für die doch diese synonymik in erster linie berechnet ist, in fast ermüdender art in klammern geboten zu werden. zerlegungen, wie etymologien überhaupt haben nur dann wert, wenn dadurch die angegebene schwierigere bedeutung eines begriffs in klarer weise zu tage gefördert wird. überall läszt sich dies von Muches synonymik schwerlich behaupten.

So erscheint mir diese zerlegung überflüssig bei: incipere 3a; aggredi (in 4 sogar wiederholt); initium 3b; adoriri 4; inopia 5; subire und subigere 9; warum dann nicht auch bei praecipere und praescribere 6? bei aspicere 10; conficere, componere 17; assiduus 19; deficere 20; inimicus und adversarius 21; accidit, contingit 35; in nr. 66 ist die zerlegung geradezu ermüdend; überflüssig bei infirmus 83; increpare, invehi, obicere 92; maleficium 94; interficere, concidere, percutere 98; perferre 99; nescius, inscius, imperitus 104; praetermittere 109; collegium 111; offerre 113; deligere, eligere 118; evadere, exsistere 121; concedere 128; incertus 130.

Würde in einem besondern abschnitte die modificierende kraft der präposition für sich behandelt, so wäre vieles überflüssig, jedenfalls könnte dies dem lehrer überlassen bleiben.

Auch die angabe des stammwortes in klammern halte ich oft für überflüssig.

Wo man dagegen, wie bei immanis 43 und imbecillus 83, oppidum 88, durch die etymologie etwas lernen könnte, fehlt sie. die zerlegung von opprimere besagt gar nichts in nr. 4. wie entwickelt sich denn die bedeutung von 'plötzlich'? und wie in 33 bei oboedire, obtemperare das 'ob' zu seinem rechte kommt, könnte dies doch auch bei obsequi geschehen.

Die von Muche angegebene etymologie dürfte zuweilen den widerspruch der fachgenossen hervorrufen. ich verfüge leider am

hiesigen orte nicht über die nötigen hilfsmittel, um durch verweisungen meine behauptungen zu stützen, doch scheint mir folgendes bedenklich: in nr. 32 wird opportunus zerlegt in ob und porto und auf portus verwiesen, als bedeutung: 'zur fahrt bequem' angegeben. einfacher, wohl auch richtiger wäre doch die bedeutung 'dem hafen gegenüber', der dem seefahrer sicherung oder rettung aus gefahren bringt, daher: 'günstig, gelegen'. das Vergilische bellum importunum XI 305 dürfte das gegenteil sein: ein krieg ohne rettungshafen, ein unheilvoller, unseliger krieg. in nr. 66 wird adimere in die bestandteile ad und ĕmere zerlegt und hat die bedeutung: einem besitzer ein gut entziehen; das 'ad' kommt für den schüler sicher nicht zu seinem rechte. Tegge läszt es, soweit ich mich erinnere, aus euphonischen gründen = abimere sein. 111 wird concilium von conciere abgeleitet; ich führe es mit Tegge auf καλεῖν 'rufen' zurück; demnach ist das l wurzelhaft und nicht consonant der ableitungssilbe. 125 wird desiderare auf den stamm sid in sidera zurückgeführt und als eigentliche bedeutung angegeben: 'die blicke von den sternen abwenden', daraus soll sich nun für den schüler eine bedeutung wie 'sich sehnen, nach etwas verlangen' ergeben! da dies verbum, wie Muche mit recht sagt, ein priesterausdruck ist, so wird es aus considerare seine bedeutung erhalten können. das letztere heiszt die gestirne zusammensuchen, das erstere demnach dieselben herabsuchen. hieraus entspringt gewis weit eher die bedeutung von 'sich sehnen nach'; auch bleibt die übliche bedeutung der endung 'are' = 'machen' und von 'de' = 'herab', die der schüler längst kennt, in kraft.

Die angabe des stammes hat zuweilen keinen rechten sinn. wie soll sich der schüler 9 vix mit dem stamme vic in vincere zusammenreimen? 42 könnte angegeben werden, was der stamm oder die wurzel 'fe' in felix bedeutet, ebenso wie 100 segnitia vom stamme sec in sequi zur bedeutung von 'nachlässigkeit' kommt. aus der zerlegung von municipium in munia-capere 88 lernt der schüler auch nicht die von Muche angegebene bedeutung erkennen. schlieszlich bezweifele ich, dasz enervatus 83 jemals bei den schriftstellern, die der schüler liest, die bedeutung von 'entnervt' haben wird. die nerven sind doch wohl erst eine entdeckung der neuern zeit.

Hinweise aufs griechische sind ja an sich bei angabe der etymologie zu billigen, doch musz das angegebene auch zum verständnis des vorliegenden falles beitragen. wertlos ist der verweis bei pretium 122 auf die wurzel φραδ in φράζω, wenn dem schüler nicht gesagt wird, wie pretium zur bedeutung 'äuszerer wert' kommt. wird bei vetus 2a auf das griechische (F)ἔτος 'jahr' verwiesen, so müste doch auch 13 zum verständnis von frangere bei ῥήγνυμι das digamma stehen. der wechsel von ὀρέγεσθαι und ὀρέγω bei 12 und 24 ist überflüssig, der stamm, nicht das genus verbi ist hierbei für den schüler die hauptsache.

Bezüglich der quantitätsbezeichnung ist gröszere consequenz zu

wünschen; ich verweise hierbei nur auf in-vehi zum vergleich mit in-crĕpare 92; auf in-probare und ob-iăcere ebd.; auf ănĭmal und fĕra (von ănĭma und ferus) 96; auf ex-emere und die andern composita 66 und dis-putare, dis-serere im vergleich zu pro-făteri 71.

Auch lieszen sich die einzelnen wörter innerhalb einer nummer bisweilen besser ordnen. in 12 könnten precari und deprecari zusammenstehen; 32 commodus und accommodatus vor opportunus; 33 dicto audientem esse hinter parere oder morem gerere; 36 donatio hinter donum; 39 opes voran, denn die opes führen zur potentia, potestas und vis; bei 40 könnten arbitrari, existimare, censere und iudicare zusammengenommen werden; 41 fors hinter fortuna und 42 fortunatus voran, 47 regere hinter regnare oder gubernare hinter dominari stehen; 93 decipere und circumvenire zusammen, 111 societas vor collegium treten; weshalb 119 via atque ratione zuerst steht, ist nicht recht ersichtlich.

Ab und zu wäre das hinzufügen der gegensätze für den schüler von vorteil, auch müste das unterscheidende merkmal zuweilen klarer hervortreten. vgl. z. b. 20 deesse und 49 liberi, denn auch die eltern sind erwachsene. bei 46 sacer esto machte der gegensatz zu den oberen göttern die bedeutung von 'zum untergang geweiht' sofort klar. das unterscheidende merkmal tritt nicht scharf hervor: 77 bei fallax und falsus; 104 bei insciens und inscius; 109 bei omittere und praetermittere. liesze sich nicht 55 iam dudum — die zerlegung in iam (diu-dum) hat für den schüler keinen wert — gleichsam als comparativ zu diu fassen, so dasz die bedeutung dieses begriffes wäre 'schon längere zeit', mag sie auch an sich unbedeutend sein? ich für meine person finde in quondam 16 nichts von 'dauer in der vergangenheit'; es heiszt für den schüler zu einer gewissen zeit, die man nicht näher bezeichnen will, vielleicht auch nicht kann, nichts weiter! die dauer in der vergangenheit ist vom verfasser in quondam hineingetragen, zumal im spätern latein quondam sicher von der zukunft gebraucht wird.

Was die beispiele anlangt, so könnten sie zahlreicher sein, denn erst durch sie werden synonymische unterschiede zum festen besitz der schüler; auf ihre länge kommts dabei nicht an. unvollständig ist 32 naves aptae, wohl nach Livius ad traiciendum flumen? insignis bei etwas schlechtem müste 44 durch ein beispiel belegt werden, wie auch für die logische notwendigkeit von necesse est 64 ein beispiel nötig ist. für sub lucem könnte 58 das bekanntere prima luce gewählt werden, und anstatt 94 den Properz für crimen in der bedeutung von 'verbrechen' anzuführen, könnte der herr verfasser in den Cicero hineingreifen; für 106 empföhle sich auch sermo patrius. 109 ist destituta navigia nicht recht passend zu dem vorhergesagten.

Ab und zu gefällt mir auch der ausdruck nicht. vgl. 41 felicitas. die substantiva auf 'tas' bezeichnen den zustand, demnach ist Muches übersetzung 'das glücklichsein' ganz richtig, doch der zusatz, das 'jedem' bei seinen unternehmungen eigen ist, kann nicht geduldet

Digitized by Google

werden. 117 ist wohl conari besser mit 'einen versuch wagen' zu übersetzen. in 37 wird auctor als vermehrer meines willens, in 80 als der der glaubwürdigkeit bezeichnet, in diesem zusammenhange hat nur letztere bedeutung eine berechtigung.

Bezüglich des druckes sind folgende änderungen vorzunehmen. in 2a ist der fette druck von 'was' unbegründet. in 3a ist aggredi urbem = oppugnare zu schreiben; in 5 ist 'gegensatz' mager, in 30 aber 'bevorstehenden' fett zu drucken, desgleichen auf 'eine zeit' in 50, 'vier' in 60, 'öffentlich' in 71 bei pronuntiare wie bei profiteri; 'in' bei 118 mager, fett dagegen 'habe' bei simulare 89. das (plur.) 124 kann wegfallen, vgl. disciplinae. 51 ist hinter 'erkennen' ein komma zu setzen.

Ich überlasse es dem herrn verfasser, aus dem gesagten für eine zweite auflage, die ja möglich ist, das zu benutzen, was er mit seinem wissenschaftlichen gewissen vereinbaren kann; jedenfalls wird er aus dieser besprechung ersehen können, dasz ich sein buch nicht blosz gelesen, sondern mit warmem interesse durchgearbeitet habe, was man von vielen recensionen nicht von vorn herein behaupten kann.

Kempen in Posen. Paul Mahn.

43.

BEMERKUNGEN ZU MEINEM LATEINISCHEN LESEBUCH FÜR SEXTA.

Die kritik ist eine notwendige und nützliche sache. aber sie darf nicht nach gutdünken schalten und walten; sie darf nicht vergessen, dasz ihr ein ernstes amt anvertraut ist und dasz sie jederzeit im stande sein musz, rechenschaft abzulegen. das wird sie mit gutem gewissen nur dann thun können, wenn sie die pflicht der gerechtigkeit erfüllt und sich stets eines sachlich begründeten urteils befleiszigt hat. andernfalls hat sie zu gewärtigen, dasz sie widerspruch findet und in ihre schranken zurückgewiesen wird.

In einem solchen stande der notwehr befinde ich mich einer recension gegenüber, die W. Mewes in der zeitschrift für gymnasialwesen (jahrgang 1889 hft. 12 s. 732) an meinem 'lateinischen lesebuche für sexta' (Leipzig, verlag von B. G. Teubner) verübt hat. selten hat sich wohl ein recensent die arbeit so leicht gemacht wie Mewes. in noch nicht vierzig zeilen, wie man sie bequem in einer halben stunde auf das papier wirft, bricht er den stab über ein werk, welches monate angestrengten fleiszes und liebevoller sorgfalt erfordert hat. mit der angabe von gründen konnte er sich freilich nicht plagen; mit solchem ballast pflegt sich die moderne zeitungskritik, die Mewes sich offenbar zum vorbild genommen hat, nicht zu schleppen. es wird mir deshalb nicht schwer, einen angriff zurückzuschlagen, der mit ganz ungenügenden streitkräften unternommen worden ist.

Digitized by Google

Das A und das O von Mewes' behauptungen ist: mein buch 'bedeute nach keiner richtung einen fortschritt in dieser art von litteratur', insofern es 'eine keineswegs verbesserte wiederholung der Meurerschen hilfsbücher' sei. in wirklichkeit würde ich es überhaupt nicht geschrieben haben, wenn ich nicht an den Meurerschen lesebüchern sowie an einigen andern, die sich eines gewissen ansehens erfreuen, so viel auszusetzen gehabt hätte. diese bedenken kann ich jetzt — so ungern ich es auch thue — nicht mehr verschweigen, ohne mir die verteidigung unnötig zu erschweren. ich beginne mit einer besprechung des lateinischen lesebuchs von H. Meurer.

Zunächst habe ich schwere bedenken gegen den inhalt des Meurerschen buches. alles, was der schüler im laufe von neun jahren auf dem gymnasium nach und nach lernen soll, wird ihm hier in nuce auf einmal dargeboten: geschichte, sagen und götterlehre der Griechen und Römer, natur-, erd- und sternenkunde, litterarisches und biographisches, ja sogar sprachwissenschaftliches (nr. 169) — und was das schlimme ist, in buntestem wechsel, nur nach formalen gesichtspunkten zusammengestellt. bevor der sextaner sich in eine gedankenreihe einigermaszen eingelebt hat, wird dieselbe abgerissen und er musz an eine neue herantreten. das ist schon im ersten abschnitt der fall. hier hört der schüler nach einander von Deutschland und seinen bewohnern, von den wäldern Deutschlands, von Griechenland und den Griechen, von den adlern Asiens, Europas und Afrikas, von England, von Italien und Rom, von Frankreich, von Ithaka, von Sicilien, von Minerva und Diana, von Athen, von den rosen. und auszerdem stehen diese stücke fast ausnahmslos nicht auf dem standpunkte des sextaners. vergegenwärtigen wir uns doch einmal, was für kenntnisse derselbe nach sexta mitbringt! er kann lesen, schreiben und rechnen, weisz das wichtigste aus der deutschen grammatik und ist mit den notwendigsten geographischen begriffen (z. b. den himmelsgegenden) vertraut; vielleicht hat er auch schon etwas an den sagen des altertums genascht. so vorbereitet nimmt er seinen Meurer zur hand und empfängt nun eine menge von belehrungen, die sein geist noch nicht zu verarbeiten vermag. er musz sich von Europa und einzelnen ländern Europas, von Asien — insbesondere von Indien und den Persern — erzählen lassen, ohne mit diesen namen eine halbwegs klare vorstellung verbinden zu können. gewis kann der lehrer ihm hilfreich mit erklärungen beispringen, aber was nützen diese, da der sextaner sich doch auf der karte noch nicht zurechtfindet, in deren verständnis er durch den geographischen unterricht erst eingeführt werden soll? es wird weiter nichts erreicht, als dasz er in seiner gehirnkammer, in der es schon bunt genug aussieht, noch mehr unklare gedanken aufspeichert. auch sonst hat er mit schwierigkeiten zu kämpfen. worte wie provincia und colonia sind ihm z. b. völlig unverständlich. ich kann aus erfahrung versichern, dasz mir noch niemals ein sextaner begegnet ist,

Digitized by Google

der mir hätte sagen können, was man unter einer 'colonie' versteht; die beigefügten verdeutschungen 'niederlassung', 'ansiedelung' tragen nicht dazu bei, das dunkel zu lichten. alles das gilt in gleicher weise vom zweiten abschnitt, dessen inhalt dem des ersten an manigfaltigkeit nichts nachgibt, ohne dabei jedoch an klarheit gewonnen zu haben. was soll sich z. b. ein sextaner denken bei sätzen wie: Aegyptus est donum Nili — aqua Nili est beneficium naturae (nr. 19, 3 u. 4) — die Griechen waren die lehrer der Römer — die sprache der Römer ist die grundlage der sprachen Italiens, Galliens und Spaniens (nr. 27, 4 u. 7)? so musz denn der lehrer immer wieder erläuterungen geben, die bei seite zu lassen sein pädagogisches gewissen ihm verbietet, und die doch höchstens von heute bis morgen in sextanerköpfen haften bleiben. dabei geht aber eine menge zeit verloren — und nirgends ist wohl gerade dieser artikel so kostbar wie zu beginn des lateinischen unterrichts. denn die einübung der ersten und zweiten declination ist mit so vielen formalen schwierigkeiten verknüpft, dasz der lehrer unausgesetzt thätig sein musz, um derselben herr zu werden und seine sextaner in den vorhof der grammatik einzuführen. jede minute, die zur erklärung sachlicher schwierigkeiten verwendet werden musz, wird also dem eigentlichen zwecke des unterrichts entzogen.

Dazu gesellt sich noch der umstand, dasz die Meurerschen stücke nicht genug grammatischen übungsstoff bieten. in den 27 stücken der beiden ersten abschnitte — von denen zunächst die rede ist — kommt z. b. der vocativ überhaupt nicht, der dativ nur 4 mal vor und zwar in folgenden sätzen: incolis coloniarum sunt divitiae (nr. 3, 10); agricolis libri sunt; agricolis sunt equi (nr. 18, 3 u. 6); die rosen sind für die mädchen eine freude (nr. 12, 7). und diese wenigen beispiele sind auszerdem noch unglücklich gewählt; denn die ersten drei sind undeutsch und das letzte ist unlateinisch. die verbindung von dativ- und accusativobject fehlt gänzlich — und doch ist dieselbe unentbehrlich, wenn der schüler lernen soll, diese beiden casus auseinanderzuhalten, die z. b. hier in Eisenach selbst für kinder aus guten familien böse steine des anstoszes sind und es ohne zweifel auch noch in vielen andern gegenden Deutschlands sein werden. da musz denn wiederum der lehrer in die bresche treten und passende sätze bilden lassen. das ist aber nur ein notbehelf; was der schüler nicht schwarz auf weisz besitzt, vergiszt er schnell, weil er es nicht wiederholen kann; denn für sexta hat der alte spruch 'repetitio est mater studiorum' ganz besondere bedeutung. ebenso wenig läszt sich die lücke mit extemporalien ausfüllen; denn diese sollen doch möglichst an die lectüre angeschlossen werden. nebenbei sei noch erwähnt, dasz sätze wie: in aquilis audacia est — aus rücksicht auf die deutsche sprache unbedingt hätten vermieden werden müssen. der sextaner überträgt zunächst wörtlich: 'in den adlern ist kühnheit.' das ist schlechtes deutsch, aber er kann es nun einmal nicht besser. ich habe wenigstens, als ich von der

Digitized by Google

classe eine freiere übersetzung verlangte, mich überzeugt, dasz ein sextaner nicht fähig ist, in diesem falle das richtige zu treffen. die sinngetreue verdeutschung: 'den adlern wohnt kühnheit inne' findet er nicht, weil sie seiner einfachen ausdrucksweise zu fern liegt — er würde sagen: 'die adler sind kühn' — und da wird man ihn doch nicht zwingen wollen, gewählter zu reden, als er fertig bringt? nach Meurers vorgang könnte man den satz ja so wiedergeben: 'die adler haben kühnheit' (vgl. nr. 7, 6 und nr. 11, 4) — aber ist das deutsch?

Das urteil, welches hier über die beiden ersten abschnitte des Meurerschen lesebuchs gefällt wurde, trifft mutatis mutandis auch für alle folgenden zu. nach wie vor sind die stücke bunt durcheinandergestreut; selten, dasz einmal ein paar zusammenhängende sich finden. der inhalt derselben übersteigt in vielen fällen die fassungskraft neun- oder zehnjähriger knaben und ist dabei noch so wenig anziehend, dasz er nur geringes interesse erweckt. ich greife aus der menge der beispiele nur einige heraus, wie nr. 47, 48, 49 (de Cicerone — de Hannibale — Cato), 54 (de Graecorum et Romanorum deis), 56 (de templis et simulacris), 62 (de homine), 66 (de Graecia), 67 (Italien), 69 (de militibus Atheniensium), 74 (de legibus), 77 (de viris illustribus Graecorum), 89, 90, 91 (de temporibus — de templis — de republica romana) — und so fort. ferner begegnen uns die vorhin besprochenen technischen mängel wieder. weder bei der declination noch bei der conjugation ist der formenschatz des lateinischen so verwertet, dasz genügende abwechselung im ausdruck erzielt worden wäre; auszerdem sind die eigentümlichkeiten des deutschen sowohl wie des lateinischen nicht gebührend berücksichtigt worden — kein wunder, wenn der sextaner dann die eine sprache durch die andere verdirbt.

Es würde zu weit führen, wenn ich mich auf einzelheiten tiefer einlassen wollte. ich beschränke mich deshalb auf obige skizze. überdies sind die beiden ersten abschnitte, mit denen wir uns eingehender beschäftigt haben, typisch für das ganze buch.

Ich glaube nun den schlusz ziehen zu dürfen, dasz Meurer seine absicht 'anziehenden lese- und lernstoff' zu liefern, keineswegs erreicht hat. der dargebotene lernstoff hat beträchtliche lücken, die der lehrer mühsam ausfüllen musz. und was den lesestoff betrifft, so braucht man nur am ende des schuljahres eine probe zu machen, um die überzeugung zu gewinnen, dasz der sextaner die masse des gebotenen nicht in seinem gehirn hat verarbeiten können. im besten falle ist in seinem kopfe eine menge von namen hängen geblieben, ohne dasz er jedoch einen zuwachs an wirklichem wissen erfahren hätte — denn 'er hält die teile in seiner hand; fehlt leider nur das geistige band'. die losung für sexta musz eben der alte spruch sein: 'non multa, sed multum.' diesen hat Meurer zu wenig beherzigt, und deshalb bedeuten auch seine zusammenhängenden stücke nur einen äuszerlichen fortschritt gegenüber den einzelsätzen Ostermanns und anderer. dasz ich mit dieser ansicht nicht allein stehe, beweist

das urteil Vogts ('zur frage über den lateinischen unterricht am gymnasium', n. jahrb. 1888 s. 296 f.): 'Meurer und Perthes .. begehen den fehler der formalistischen methode in noch schlimmerer weise als diese selbst. sie machen wieder die lectüre ausschlieszlich zum mittel der grammatik und wortkunde. bei ihnen fehlt besonders am anfang jede rücksicht auf die beschaffenheit des inhalts; damit die gelernten vocabeln und eingeübten formen vorkommen können, musz der knabe über gott und welt und wer weisz sonst noch was unterrichtet werden.'

Die beste rechtfertigung meiner kritik hat Meurer selbst geliefert, indem er noch ein zweites lesebuch geschrieben hat: 'Pauli sextani liber' (ebenfalls im verlage von H. Böhlau in Weimar erschienen). ich unterziehe auch dieses einer betrachtung. ich kann mich kurz fassen, da dasselbe nach meiner überzeugung als ein fehlgriff bezeichnet werden musz. das bestreben Meurers, den stoff einheitlich zu gestalten, verdient an und für sich höchstes lob; dasz er aber die erzählung in die gegenwart verlegt hat, heiszt meines erachtens mit dem lateinischen ein spiel treiben. es kommt mir gerade so vor, als wenn man einem antiken marmorstandbilde moderne kleidung anziehen wollte. Meurers sache wird dadurch nicht besser, dasz er einen sextaner zum träger der handlung gemacht hat. die feldpostbriefe vollends sind ein ganz unglücklicher einfall. wie darf man die sprache längst vergangener jahrhunderte zu künsteleien gebrauchen wie z. b. 'luftschiff', 'erbswurst' und so fort!

Auch der von Meurer in 'Pauli sextani liber' angewendeten methode kann ich nicht zustimmen. er hat sich im groszen und ganzen an Perthes angeschlossen. im ersten und zweiten capitel läszt er schon den indic., den conj. und den imperat. praes. act. lernen. dann folgen in bunter reihe: sum, erste conjugation, dritte declination, zahlwörter, comparation, zweite conjugation, vierte und fünfte declination, pronomina, vierte und dritte conjugation. die natürliche gliederung der formenlehre in nomina, verba, partikeln ist also vollständig über bord geworfen; an die stelle derselben ist ein willkürlich zusammengesetztes mosaikbild getreten. ich sage: willkürlich, denn wie will man es z. b. rechtfertigen, dasz die vierte und fünfte declination von der dritten losgerissen sind, mit der sie doch so viele berührungspunkte haben? dasz eine solche methode unwissenschaftlich ist, bedarf keines beweises — denn jede wissenschaft verfährt gesetzmäszig — sie ist jedoch auch noch unpädagogisch. für den lateinischen anfangsunterricht sowie für jeden andern können meiner ansicht nach nur zwei grundsätze gelten: 1) es musz vom leichteren zum schwereren aufgestiegen werden, 2) das zusammengehörige musz auch im zusammenhang behandelt werden. das ermöglicht ein angemessenes, ruhiges fortschreiten: das einzige mittel, den hin- und herflackernden geist eines knaben in die schranken gleichmäszigen

Digitized by Google

denkens zu bannen — und auszerdem gewinnt der sextaner erst dann ein wirkliches verständnis für das wesen der sprache, wenn er dieselbe als einen wohlgegliederten körper kennen lernt und nicht als ein gemisch aus ganz verschiedenartigen bestandteilen. beides haben Perthes und Meurer verschmäht — freilich ist es auch leichter, in den inhalt eines lesebuches abwechselung hineinzubringen, wenn man die formenlehre in stücke zerhackt, als wenn man streng dem gang der grammatik folgt.

Was ferner Perthes anbetrifft, so bin ich derselben meinung wie Vogt, der (a. o. s. 301) folgendermaszen urteilt: 'das vertrauen auf die unbewuste aneignung macht die Perthesschen bücher für gymnasien unbrauchbar.' Perthes hat auf diese 'unbewuste aneignung' häuser gebaut. er konnte auf keinen schlechtern untergrund bauen. denn diese unbewuste aneignung wird bei sextanern durchkreuzt durch die zuchtlosigkeit des jugendlichen, ungeschulten geistes, der sich gern zerstreut und die gedanken wie wilde hummeln herumschwärmen läszt. ich könnte aus meiner praxis tolle geschichten anführen, wenn ich überhaupt nötig hätte, diese allen lehrern bekannte thatsache noch zu beweisen. sehr treffend sagt Jäger in seiner ausgezeichneten schrift: 'aus der praxis. ein pädagogisches testament' (s. 7 nr. 25): 'wir sind noch nicht so weit wie der Sokrates des Aristophanes, dasz wir die flohsprünge des unreifen, jugendlichen gedankens messen könnten.' es kommt noch dazu, dasz Perthes fast ausschlieszlich einzelsätze verwendet: eine methode, der man heutzutage zu gunsten zusammenhängender stücke immer entschiedener den krieg zu erklären beginnt. aus dem gleichen grunde verhalte ich mich auch unbedingt ablehnend gegen das bekannte und weit verbreitete lesebuch von Ostermann.

Wie soll überhaupt ein zweckmäsziges lesebuch für sexta beschaffen sein? Vogt (a. o. s. 297) antwortet auf diese frage so: 'der geist des knaben neigt zur abwechselung und sträubt sich gegen die vertiefung in einen stoff. anderseits aber darf man dem knaben in seiner neigung zum neuen nicht so weit nachgeben, dasz man ihm die disparatesten dinge abwechselnd vorführt. es gilt vielmehr, abwechselung innerhalb eines einheitlichen gebietes herbeizuführen.' letztern satz unterschreibe ich unbedingt, kann mich aber darum doch nicht für die von Vogt empfohlenen fabeln entscheiden. die fabel mit ihrer einfachen handlung bietet dem gemüte des knaben keine anregung. das ideal des sextaners sind 'geschichten', womöglich solche, in denen es recht wild oder geheimnisvoll zugeht — hauptsächlich märchen oder sagen. diese erfahrung verdanke ich dem umstande, dasz ich mich stets bemüht habe, mit meinen sextanern nicht blosz 'dienstlichen' verkehr zu pflegen, sondern ihrem thun und treiben auch auszerhalb der schule aufmerksamkeit und teilnahme zu schenken. ich kann mich nicht erinnern, dasz sie mich auf unsern classenspaziergängen jemals gebeten hätten, ihnen fabeln zu erzählen; sie wollten immer nur märchen und aben-

Digitized by Google

teuer hören. ich verstehe deshalb nicht, weshalb Vogt erzählungen aus der mythologie 'besser für quinta aufgespart' wissen will. die fabeln mit ihren einförmigen tiergestalten müssen zuletzt ermüdend wirken. es fehlt somit an wirklicher 'abwechselung' und die 'einheitlichkeit' des ganzen ist doch nur eine rein äuszerliche. für das von Vogt gepriesene übungsbuch von Lattmann, welches lauter fabeln enthält, kann ich mich auch deshalb nicht erwärmen, weil ich der Lattmannschen methode nicht zuzustimmen vermag. schon dasz Lattmann ein gemisch von einzelsätzen und zusammenhängenden stücken bringt, halte ich für unvorteilhaft; noch unsympathischer ist mir die art und weise, wie er die alleinseligmachende induction durchgeführt hat; denn er weist dem lehrer die rolle einer maschine zu, deren gang genau nach vorschrift geregelt ist. eine ausführlichere erörterung meiner bedenken musz ich allerdings einer spätern gelegenheit vorbehalten. ich bemerke deshalb für jetzt nur so viel, dasz ich mich auch ganz entschieden gegen Lattmanns formenlehre erkläre. dasz die 'ergebnisse der sprachforschung' verwertet worden sind, hat weiter nichts zur folge gehabt, als dasz z. b. die dritte declination mit den unglückseligen s- und i- und u-stämmen ein wahres kreuz für lehrer und schüler geworden ist. ich habe das wenigstens gefunden, als ich in sexta nach Lattmann unterrichtet habe.

Ich gebe nun zur besprechung meines eignen lesebuchs und zugleich zur antikritik gegen Mewes über. er beginnt ganz Homerisch mit einer feierlichen anrufung, wenn auch nicht der Muse, so doch der — directorenversammlungen. eine solche hat nemlich bei der beratung über ziel und methode des lateinischen unterrichts die these angenommen: 'übungsbücher, deren übungsstoff fehler gegen die reine latinität enthält, sind vom schulgebrauche auszuschlieszen.' auf grund dieser these warnt Mewes vor meinem lesebuche, 'weil es von anfang bis zu ende in seinem latein von germanismen und in seinem deutsch von latinismen strotze'.

Zunächst glaube ich nicht an die unfehlbarkeit der directorenversammlungen, vor deren 'hochdaherfahrenden worten' Jäger in seinem bereits erwähnten 'pädagogischen testament' warnt (s. 3 nr. 4; vgl. auch nr. 17). um so weniger, als dieselben directoren sich noch keineswegs einstimmig gegen das lesebuch von Ostermann erklärt haben. und doch enthält dasselbe gleich zu anfang folgende verstösze gegen die 'reine latinität': silva umbram parat (I 9 = I 10); copiae patriae victoriam parant (I 19); dementia saepe lacrimas parat (I 21); constantia incolarum saepe fortunam patriae parat (II 7); victoria copiarum incolis laetitiam parat (III 3; vgl. III 6. 9. 14. 19. 20). es wird eben nichts so heisz gegessen, als es gekocht wird. die directoren wissen nur zu gut, dasz die pädagogik in noch viel höherem grade als die politik 'die kunst des möglichen' ist. es kommt blosz darauf an, dasz latinismen und germanismen nach kräften vermieden werden. dieses ideal zu erreichen,

Digitized by Google

bin ich von vorn herein bemüht gewesen; ich habe mich redlich bestrebt, wirkliches latein und richtiges deutsch zu schreiben. deshalb habe ich ohne rücksicht auf raumersparnis unzählige erläuterungen in klammern beigefügt, damit der sextaner sich mit dem gedanken vertraut mache, dasz sklavisch-getreue übersetzungen nicht immer am platze sind. für dieses auskunftsmittel hat Mewes allerdings keine augen gehabt. aber vielleicht verlangt er von einem lesebuche für sexta denselben flusz der rede wie von einer schrift Lessings oder Ciceros. nun dann weisz er eben nicht, was es heiszt, sich mit gebundenen händen und füszen vorwärts bewegen zu müssen; was für hindernisse aus dem wege zu räumen sind, wenn man 1) mit einem bestimmten wortvorrate auskommen, 2) sich möglichst einfach und für sextaner verständlich ausdrücken und 3) dabei doch anziehenden lesestoff bieten will. und hätte die theoretische behandlung des lateinischen unterrichts, auf die Mewes solches gewicht legt, eine noch umfangreichere litteratur erzeugt (vgl. übrigens Jäger a. o. nr. 300), so werden doch diese praktischen schwierigkeiten nun und nimmer aus der welt geschafft werden. wir können uns eben niemals ganz aus den banden irdischer unvollkommenheit losreiszen. so tadelt Lattmann z. b. den 'schuljargon' des lateinischen unterrichts ('combination der methodischen principien', zweiter abdruck, s. 72). und doch stehen in seinem lateinischen elementarbuche für sexta gleich in den ersten abschnitten u. a. folgende sätze: die mutter lobt die sorge der magd (10, 7); das leben der bauern hat sorgen (10, 24); die mutter bereitet den kindern eine freude (21, 5; vgl. 22, 9. 26, 7 u. 9. 27, 6); die mutter rettete den kranken sohn durch viele sorgen (32, 25); die braven nachbarn bewahrten eine feste freundschaft (39, 13); wir tadeln den urheber der list (44, 9). von diesen beispielen — deren zahl stark vermehrt werden könnte — sind die einen undeutsch, die andern so beschaffen, dasz sie nicht ohne verletzung des gebotes der 'reinen latinität' übersetzt werden können. und doch hat noch niemand dem verfasser diese versehen gleich als verbrechen angerechnet. nun habe ich meinerseits von vorn herein auf den ausdruck ganz besondere sorgfalt verwendet und mich in der bereits erwähnten weise gegen latinismen und germanismen zu schützen gesucht. ich fürchtete jedoch mit recht, dasz mir trotz aller vorsicht noch mancher verstosz gegen den strengen deutschen und lateinischen stil durchschlüpfen würde, und deshalb erklärte ich offen im vorwort, dasz ich mir nicht einbildete, mustergültiges deutsch und classisches latein zu bieten. ich 'wagte' diesen satz, weil ich in gedanken die — jetzt gesperrt gedruckten — adjectiva betonte. ich behaupte aber ganz entschieden, dasz die unvermeidlichen germanismen und latinismen in meinem lesebuche nicht zahlreicher sind als z. b. bei Lattmann, und fordere Mewes auf, mir den gegenbeweis zu liefern. wenigstens habe ich das lateinische — soweit irgend möglich — aus Cicero und Caesar entlehnt. die fälle, in denen ich aus andern quellen geschöpft habe, sind zu zählen. ich

weisz augenblicklich nur zwei unclassische worte namhaft zu machen: subiecti (= unterthanen) und historia (geschichte = erzählung); jenes ist Taciteisch, dieses dichterisch. dasz ich Ciceronianische ἅπαξ εἰρημένα benutzt habe, wie: vehiculum (= fahrzeug), mirum — verum — tempus est, ut — wird man doch nicht als unstatthaft bezeichnen wollen. ebenso gibt Wagener ('hauptschwierigkeiten der lateinischen formenlehre') im acc. pl. m. von duo die formen duo und duos als gleichberechtigt an; wer will mich also tadeln, wenn ich aus praktischen rücksichten duos gewählt habe? ja, hätte ich mir nicht in meiner einleitung diese freiheit der bewegung ausdrücklich gewahrt, so würde Mewes meine kleinen sünden gegen die 'reine latinität' gar nicht bemerkt haben. hat er doch mit solcher eile kritisiert, dasz er eine wichtige stelle meines vorworts verstümmelt! er läszt mich sagen: 'jedoch bin ich öfters mit bewuster absicht vom Ciceronianischen sprachgebrauche abgewichen', verschweigt aber meinen nachsatz, auf den alles ankommt: 'sobald ich dadurch dem schüler eine erleichterung verschaffen zu können glaubte.' (so z. b. durch die latinisierung der griechischen namen auf ē, die bei Cicero nicht vollständig durchgeführt ist.)

Sed haec hactenus. Mewes hat sich nicht die mühe genommen, sein verdammungsurteil zu begründen; was soll ich da den leser mit einer ausführlichen widerlegung ermüden, die doch nur dann wirksam sein würde, wenn ich das halbe buch wieder mit abdruckte? hingegen kann ich seinen zweiten hauptvorwurf auf der stelle entkräften. er behauptet nemlich, man suche vergebens 'an der einrichtung' meines werkes 'nach irgend einem neuen princip, wodurch es den vorzug vor den zahlreichen büchern ähnlicher art zu gewinnen versucht hätte'. thatsächlich ist schon die anordnung des grammatischen übungsstoffes eine neue. wie Meurer denselben in 'Pauli sextani liber' nach dem vorgange von Perthes zurechtgemacht hat, haben wir bereits oben gesehen. noch radicaler verfährt Lutsch in seinem neuerdings erschienenen 'lehr- und lesebuch für sexta'. er beginnt mit der zweiten declination, dann folgen: erste declination, adjectiva auf us, a, um, sum, erste conjugation, worte auf er nach der zweiten und adjectiva auf er, a, um, dritte declination, adjectiva der dritten, vierte und fünfte declination, pronomina, zweite conjugation, vierte conjugation, dritte conjugation, comparation, adverbia, zahlwörter. Lattmann ordnet den stoff so: erste und zweite declination, praesens und impf. act. der ersten conjugation, adjectiva der ersten und zweiten, pronomina possessiva, praes. und impf. von sum und vom activum der zweiten conjugation, dritte declination, futurum, perf. und plusquampf. von sum, amo und deleo, perf. der zweiten conjugation, pronomina, fortsetzung der dritten declination, adjectiva der dritten, fortsetzung der dritten declination, vierte und fünfte declination, passivum der ersten und zweiten conjugation, comparation, die vier conjugationen, präposi-

Digitized by Google

tionen, pronomina. bei Ostermann ist die reihenfolge diese: erste und zweite declination, adjectiva der ersten und zweiten, dritte declination, adjectiva der dritten, die vierte und fünfte declination, comparation, esse und composita, erste conjugation, zahlwörter, pronomina, zweite, dritte, vierte conjugation, deponentia. Meurer endlich hat in seinem lateinischen lesebuche folgende gliederung gewählt: erste und zweite declination, adjectiva der ersten und zweiten, dritte declination, adjectiva der dritten, fortsetzung der dritten, die vierte und fünfte declination, sum, erste conjugation, comparation, zahlwörter, zweite conjugation, pronomina, dritte und vierte conjugation, präpositionen, adverbia, deponentia, conjunctionen.

Ich meinerseits habe mich genau dem gang der formenlehre angeschlossen und die einteilung in nomina, verba und partikeln streng beibehalten. und wenn ich die deponentia etwas zurückgestellt habe, so geschah das nur deshalb, weil das pensum der sexta nicht durchweg gleich bemessen ist und ich für alle fälle die handlung zu einem gewissen abschlusse bringen wollte.

Ebenso darf ich mich rühmen, dasz mein buch, was die wahl des lesestoffs betrifft, ein 'neues princip' vertritt. zum ersten male findet sich hier der versuch, den sextaner so zu sagen in den vorhof des altertums einzuführen. hierbei bin ich ganz systematisch zu werke gegangen. mich leitete die erwägung: der sextaner soll die sprache der Römer lernen, folglich musz er auch mit den Römern in erster linie bekannt werden. ferner musten sachliche schwierigkeiten womöglich ganz vermieden werden, da die formalen dem sextaner schon genug zu schaffen machen. die gegenwart durfte nur gestreift werden, besonders wenn es galt, sie zur vergangenheit in beziehung zu setzen. ich hielt es jedoch für gut, erst eine vorbereitende einleitung zu geben. diese knüpfte ich an die schule an, die zunächst im mittelpunkte der gedanken eines sextaners steht, und schilderte dann etwas ausführlicher das landleben, jedoch immer nur in umrissen, so dasz alles — mutatis mutandis — auch auf römische verhältnisse übertragen werden könnte. von den dörfern zu den städten war nur ein schritt — und jetzt liesz ich die Römer in den gesichtskreis des sextaners treten, zunächst als feinde unserer vorfahren, die durch ihren helden Arminius befreit werden. von nun an beschäftigen sich die stücke ausschlieszlich mit den Römern, besonders mit ihren sagen, aber auch mit ihrem thun und treiben, wobei die knaben immer nur so viel hören, als für sie von interesse sein kann. besonders schwierig war der abschnitt über die zahlwörter; allein die dort gemachten angaben über den luxus der Römer sind für sextaner keine trockene lectüre, sondern werden von ihnen höchlich angestaunt und darum auch gemerkt werden. nachdem so der sextaner mit den Römern genügend bekannt geworden ist, wird er kurz auf die Griechen hingewiesen, deren schönste sage den zweiten teil des buches ausfüllt. selbst Mewes will es scheinen, als wären 'die gewählten stoffe vornehmlich geeignet, das interesse jugendlicher

Digitized by Google

geister zu fesseln'; er meint aber, dieser vorteil gienge infolge der 'groszenteils banalen art der erzählung' wieder verloren. da haben wir abermals ein kraftwort, welches beweist, wie wenig Mewes zum richter über diesen gegenstand berufen ist. 'banal' musz — vom standpunkte erwachsener aus betrachtet — jedes buch werden, dessen stil sich nicht über die einfache ausdrucksweise von sextanern erheben darf. oder weisz Mewes nicht, dasz ein sextaner eine andere sprache führt wie ein primaner? dasz er fast ausschlieszlich in hauptsätzen redet und dieselben nicht einmal verbindet, es sei denn durch 'und da'? dasz er conjunctionen und relativa selten anwendet? dasz er bei der wiedergabe von worten anderer personen sich gern der directen rede bedient? diesen und ähnlichen eigentümlichkeiten musz doch ein lesebuch für sexta gerecht werden, wenn es der fassungskraft der knaben nicht zu viel zumuten will. zudem sollen die lesestücke doch auch zur einübung grammatischer formen dienen! das schönste ist dabei nur, dasz ich stellenweise die Odyssee fast wörtlich übersetzt habe. ich greife die ersten besten stücke heraus, z. b. st. 163 = Od. IX 252 ff., st. 168 = IX 398 ff., st. 170 = IX 506 ff., st. 224 = XX 199 ff., st. 231 = XXI 207 ff. ich kann mich also mit Homer trösten.

Doch ich will meine antikritik nicht über gebühr ausdehnen, obschon ich noch auf manche einzelheiten hinweisen könnte, durch welche sich mein lesebuch von andern ähnlicher art erheblich unterscheidet. es scheint mir nun aus meinen ausführungen zweierlei hervorzugehen 1) dasz Mewes das werk, welches er so scharf kritisiert, nur durchblättert, nicht aber durchstudiert, und 2) dasz er sich mit dem lateinischen unterrichte in sexta besten falls blosz theoretisch beschäftigt hat. in der that hat er — wenn ich aus programmen des rechten belehrt bin — niemals in sexta lateinischen unterricht erteilt. dieser umstand erklärt vieles, entschuldigt aber nichts, und ich weise deshalb die Mewessche recension entschieden zurück. noch sind wir im schulwesen nicht so weit, dasz das höhere alter und das studium der pädagogischen litteratur die praktische erfahrung ersetzen könnten. einer unbefangenen kritik kann ich mit der ruhe entgegensehen, die dem bewustsein gewissenhafter arbeit und redlichen strebens entspringt. dafür bürgt mir schon der umstand, dasz mein buch z. b. in der Berliner philologischen wochenschrift (jahrg. X nr. 4 vom 25 jan. 1890 s. 134 f.) folgendermaszen besprochen worden ist: 'es zeichnet sich aus durch eine wohlerwogene beschränkung des lernstoffes, durch einrichtung und anordnung, welche bei stetigkeit der einübung den erwerb eines bleibenden besitzes von formen und vocabeln im auge haben, und vor allem dadurch, dasz der jugend auch in dem übersetzungsmaterial eine gesunde, angenehm schmeckende und bekömmliche speise gereicht wird.'

EISENACH. FR. SIGISMUND.

Digitized by Google

44.

Rudolf Kobert, historische studien aus dem pharmakologischen institute der kaiserl. universität Dorpat. I. Halle, Tausch & Grosse. 1889. VI u. 266 s. gr. 8.

'Saul unter den propheten', wird mancher denken, wenn er vorstehende anzeige liest. gewis, ein mediciner unter philologen; aber ein philologischer mediciner. und solch eine erscheinung ist doppelt und dreifach willkommen zu heiszen in einer zeit, wo sich die gegner des gymnasiums nicht zum kleinsten teile aus den jüngern des Hippokrates zusammensetzen. Kobert will nicht, wie die meisten seiner berufsgenossen und die naturforscher fast durchweg, nur das rein praktische und das was unmittelbar auf die gegenwart bezug hat, in den bereich der untersuchung gezogen wissen, sondern er hält es für unerläszlich, dasz wie jede andere wissenschaft so auch die der medicin in ihrer geschichtlichen entwicklung verfolgt und so in ihrer culturhistorischen bedeutung gewürdigt werde. mit groszer wärme tritt er also für die pflege der altertumsstudien überhaupt und für die medicinisch naturwissenschaftliche philologie insbesondere ein, wobei er — die worte verdienen weit und breit bekannt zu werden — es nicht als ein unglück beklagt, sondern als ein glück preist, auf der lateinischen hauptschule der Franckeschen stiftungen in Halle einen unterricht empfangen zu haben, bei dem der schwerpunkt auf die alten sprachen gelegt worden sei. es thut einem ordentlich wohl, nach so vielen fast durchweg thörichten bemerkungen über das gymnasium auch einmal wieder ein wort des lobes von einem anerkannt tüchtigen mediciner zu hören!

Von den vier abhandlungen, welche das buch enthält, haben zwei unmittelbare beziehung zum altertum, I. R. Kobert 'zur geschichte des mutterkorns' und III. R. von Grot 'über die in der Hippokratischen schriftensammlung enthaltenen pharmakologischen kenntnisse. mit zusätzen des herausgebers'. die männer von fach haben allen grund, sich mit diesen artikeln genauer bekannt zu machen, und ich bin überzeugt, sie werden an der streng wissenschaftlichen art der untersuchung ihre freude haben. aber ein abschnitt in der arbeit von Kobert geht alle philologen, auch die, welche von Hippokrates und Dioskorides wenig wissen, sehr nahe an, das ist seine besprechung der pest von Athen.

Nachdem der gelehrte verf. eine wohlgelungene übersetzung der einschlägigen stellen aus Thukydides gegeben hat, setzt er in überzeugender beweisführung auseinander, dasz wir in jener furchtbaren krankheit nicht kriegs- oder flecktyphus, auch nicht die einfachen blattern zu sehen haben, sondern blattern, die darum besonders verheerend wirkten, weil sie in einer durch sphacelinsäurehaltiges mutterkorn geschwächten volksgesundheit einen eigenartigen nährboden fanden. nach dem berichte des Diodor waren der sog. pest ein nasser winter und ein heiszer sommer vorweggegangen, und

Digitized by Google

solche witterung ist, wie Kobert in der einleitung zeigt, der entwicklung jener giftigen getreidekrankheit, die man mit dem namen mutterkorn bezeichnet, nur zu günstig. als nun die Athener, städter und landleute, in der belagerten stadt eingepfercht waren und sich im wesentlichen auf die ernährung aus jenem mit giftigen bestandteilen vermengten getreide angewiesen sahen, da konnte es nicht ausbleiben, dasz bei ihnen die krankheit einen ganz andern und viel schlimmern verlauf nahm als bei den Spartanern, und dasz alle merkmale, welche die schriftsteller der alten, vor allen Thukydides, angeben, sich vollständig mit denen decken, die auch heute noch bei vergiftung durch mutterkorn beobachtet werden. also 'die athenische pest eine blatternepidemie bei einer an latentem ergotismus leidenden bevölkerung', das ist eins der vielen wichtigen ergebnisse der Kobertschen untersuchung.

Stettin. Chr. Muff.

45.
ROBERT BINDE.

Ein lehrerleben, reich an kämpfen gegen hemmende gewalten, reicher an gottvertrauen und 'jenem glauben, der uns nie verfliegt', hat am 20 november des vorigen jahres seinen abschlusz gefunden.

Auf dem katheder traf den verblichenen, für dessen geschicke diese zeilen in weitern kreisen teilnahme wecken sollen, der todbringende schlaganfall, der ihn noch zwei tage auf das sterbelager streckte.

Wenn auch der heimgegangene, oberlehrer dr. Robert Binde vom königlichen evangelischen gymnasium zu Glogau, mit arbeiten rein philologischer natur selten und in dieser zeitschrift nie an die öffentlichkeit getreten ist, so war er doch pädagog und lehrer im vollen sinne des wortes, und ein abrisz seines lebensganges dürfte gleichalterigen — er war am 13 april 1823 geboren — erinnerungen an alte zeiten erneuen, jüngeren aber einen lohnenden blick in die vergangenheit eröffnen.

Seine eltern waren uhrmachersleute; in einem kleinen häuschen an der ecke der Burgstrasze und des marktplatzes zu Gardelegen erblickte er das licht der welt. eine kleine zeichnung seines elternhauses hieng als teuerster besitz über seinem stehpult. ungemein fesselnd wuste er aus seiner kindheit zu erzählen; das leben der kleinen altmärkischen stadt, unter deren einwohnerschaft die originale nicht spärlich vertreten waren, bot seinem geiste die ersten eindrücke, die bei seinem tiefen gemütsleben unauslöschlich darin haften sollten und einen zug zu gesundem humor in ihm entwickelten.

Auch an tragischen einwirkungen fehlte es nicht; von wiederholten feuersbrünsten, die, wie man munkelte, von verbrecherischer hand angelegt waren, von einer weitverzweigten diebesbande, die auch an der Berliner quästur einen einbruch ausübte und deren entdeckung in die kleine stadt unweit der hannöverschen grenze hineinspielte, wuste er aus treuem gedächtnis, und wenn er sich sehr wohl fühlte, in der sprache Reuters zu berichten. leider hat sein unerwarteter tod seinen plan, diese erinnerungen niederzuschreiben, vereitelt.

Nach besuch der heimatlichen bürgerschule arbeitete er bis zum 18n lebensjahre als gerichtsschreiber; denn es lag nicht im willen seiner eltern, ihn einer höheren laufbahn zuzuführen.

Aber sein reger geist liess ihm keine ruhe; für seine kargen spar-

groschen kaufte er sich bücher und lernte, ohne anleitung zu haben, latein und griechisch; mit rastlosem fleisze errang er die reife für secunda. er besuchte die gymnasien zu Stendal und Salzwedel; von seinen lehrern prägten sich besonders Danneihl, rector zu Stendal, Schrader und Haacke, der verfasser einer staatengeschichte des altertums, seinem gedächtnis ein.

Am 11 märz 1845 erwarb er das zeugnis der reife. jubelnd meldet er dies seinen eltern, die darin wenigstens einen beweis seiner höheren bestimmung erkannten.

'Arm wie eine kirchenmaus', so pflegte er selbst zu sagen, kam er in demselben jahre nach Berlin, wo eine neue welt ihm aufgieng. die universität vereinigte damals lehrer unsterblichen namens. sein wissensdrang trieb ihn in die hörsäle aller facultäten. sein denken nahm unter Trendelenburgs leitung eine entscheidende wendung zur philosophie; mit Ueberweg disputierend lustwandelt er im kastanienwäldchen. die brüder Grimm, Lachmann, Böckh, Meineke, Werder hinterlassen in seinem geiste durch ihre persönlichkeit wie ihre lehren bleibende spuren.

Die stürmischen märztage von 1848 erregen ihn aufs tiefste. er nimmt eifrigen anteil an der politischen bewegung jener zeit, aus der er viele einzelheiten noch jahrzehnte nachher fesselnd zu erzählen wuste. hier sei gestattet, eine kleine oft von ihm mitgeteilte anekdote über Lachmann anzuführen. der grosze kritiker zog mit einem häuflein aufgeregter studenten durch die Luisenstrasze. ein ladenschild, das in groszen buchstaben die aufschrift 'niederlage' trug, gab ihm veranlassung zu der bemerkung: 'hier steht niederlage; das ist ominös.' so verleugnete sich nicht der meister in der auslegung des menschlichen wortes. —

Im frühling 1850 verliesz der junge gelehrte die universität. hauslehrerstellen führten ihn nach Pommern, Mecklenburg und der Prieguitz und lehrten ihn die welt kennen; in Prenzlau unter dem strengen hausregiment einer frau von Holtzendorff fand er musze zu wissenschaftlicher beschäftigung und zur vorbereitung für die staatsprüfung, die er gegen ende des jahres 1856 rühmlich bestand.

An Berliner privatschulen hatte er inzwischen auch geschicklichkeit und erfahrung für seinen beruf erworben und kurze zeit nach dem examen pro facultate docendi legte er noch die prüfung pro rectoratu vor der schulprüfungscommission in Köslin ab.

Ausgerüstet mit dieser vorbildung trat er 1857 in Glogau am evangelischen gymnasium ins lehramt. unter Klix' leitung beendigte er sein pädagogisches probejahr und fand 1858 dauernde anstellung. 1859 führte er als treue gefährtin seines lebens die älteste tochter seines amtsgenossen, des oberlehrers E. Stridde heim. in dem ersten jahrzehnt der ehe blieb ihm die äuszere sorge nicht immer fern, und doch zauderte er nie einen augenblick, wenn es galt, einen bedürftigen verwandten zu unterstützen; auch verlor er in dieser zeit kurz hinter einander seine über alles geliebten eltern.

Er begann eine eifrige und gesegnete lehrthätigkeit, die hand in hand gieng mit einer staunenswerten arbeitsamkeit in der philosophie. die gedanken, die seinen kopf bewegten, brachte er in immer neuen formen zu papier, sich selbst damit rastlos klärend und fördernd. wie oft traf man ihn noch am späten abend, nachdem er die anstrengenden berufsgeschäfte, correcturen, vorbereitungen u. dgl., erledigt hatte, emsig über büchern und papier. ein unwiderstehlicher drang, der ihn bis ins alter jugendfrisch und begeisterungsfähig erhielt, trieb ihn, ohne jede rücksicht auf äuszern erfolg stetig weiter zu schaffen, zu sinnen, zu arbeiten. eine milchende kuh war seine wissenschaft jedenfalls nicht. ja, ein weh beschleicht den, der dies mühselige ringen mit ansah, bei dem gedanken daran, wie ungünstig gerade die jahre von 1860 bis nahezu 1890 der philosophie waren!

Digitized by Google

So fehlte es oft seinem nie müden eifer an der ermutigung, die von auszen kommt. um das wichtigste hervorzuheben, er beteiligte sich an einer von der Göttinger philosophischen facultät gestellten preisbewerbung. die unsäglichen schwierigkeiten, die jeder wissenschaftlichen arbeit in einer kleinen stadt erwachsen, überwand er durch eine unvergleichliche ausdauer. eine überwältigende erinnerung, als er eines abends vor dem postgebäude im dämmernden zwielicht mit zitternden händen die höchst anerkennende antwort der facultät entfaltete und entzifferte! das seiner arbeit gespendete, redlich verdiente lob ergriff ihn in tiefster seele. den ersten preis erhielt er leider nicht, weil die gewünschte vollständigkeit nicht erreicht war; der zweite preis, zu dessen erringung die bedingungen anderer natur waren, war anderweitig vergeben. für ihn war gleichwohl der abend einer der denkwürdigsten seines lebens.

Noch öfters hat er sich hiernach an preisbewerbungen beteiligt und fast immer mit ähnlichem erfolge; er erwarb die anerkennendsten worte und gieng um ein haar des ausgesetzten preises verlustig. gleichwohl blieb mismut und verzagtheit seiner natur fern, 'ich bin schon ein pechvogel' war die einzige klage, die man hörte. als sonnenstrahl in das letzte jahr seines lebens (1889) fiel ein anerkennungshonorar von 500 mark, das er vom allgemeinen deutschen schriftstellerverbande für eine arbeit über Lessings stellung zur frage der wiedergeburt erwarb.

Die Göttinger preisschrift beschäftigte ihn unausgesetzt weiter; es war schwierig, einen verleger für das weitläufig angelegte werk zu finden; die einleitung ist in erweiterter gestalt als broschüre bei Dümmler in Berlin 1880 erschienen unter dem titel: 'das soll und haben der menschheit. kritische einleitung in die philosophie der geschichte von dr. Robert Binde.'

Zum druck gelangte ferner im verlage von C. Flemming in Glogau eine rede über Fichte als denker und staatsbürger zu dessen hundertjährigem geburtstage, die unter dem namen Otto Dorneck geht.

Hieran schliesze sich eine übersicht seiner programmabhandlungen nach der zeitfolge:

1) de Cleonis oratione quae est in tertio libro Thucydidis commentatio critica et exegetica. 1859.

2) Aristobulische studien. I. 1869.

3) Aristobulische studien. II. 1870.

4) I. über raum und zeit. 1867.

5) II. über kraft und stoff. 1868.

6) L. Annaeus Seneca quid censuerit de rerum natura ac de vita humana. 1883.

7) begriff, urteil und schlusz in ihrer gemeinsamen wurzel. I. 1887.

8) begriff, urteil und schlusz in ihrer gemeinsamen wurzel. II. 1889.

Gedruckt wurden auszerdem einige kritiken von dissertationen und schulbüchern, sowie mehrere belletristisch gehaltene aufsätze, kleinere gedichte, rätsel u. dgl.

Sein reich entwickeltes redetalent stellte er jederzeit bereitwillig in den dienst der schule, dank und anerkennung erntete er damit mehr als sein bescheidener sinn begehrte in der loge, seine populär-wissenschaftlichen vorträge und vorlesungen stehen in gutem andenken bei seinen mitbürgern.

Wenn wirklich die zeit in den hintergrund getreten ist, wo zur wertschätzung eines lehrers die frage: was hat er geschrieben? was ist von ihm gedruckt? in erster linie mitsprach, so darf man dem urteil der schüler des heimgegangenen einiges gewicht beilegen, die nah und fern durch seinen tod im innersten erschüttert wurden und sein andenken durch ein denkmal zu ehren im begriff sind. vielleicht also ist er jenen eher beizuzählen, bei denen man fragen musz, wie sie gelebt, gesprochen, gelehrt, was sie gewirkt haben.

Was er als mensch gewesen ist, hätte der arme schüler, der hilfsbedürftige student, der ratsuchende candidat, so mancher mühselige und beladene, dem es in der welt zu glänzen nicht glückte, wohl am besten zu sagen gewust; hier sei es durch einen bezeichnenden zug angedeutet. vor kurzem erhielt seine witwe den brief eines jungen mannes aus Berlin, der nach einem vereitelten versuche, sich ein ende zu bereiten, so eben aus dem krankenhause entlassen war. dieser, einstmals sein schüler und pflegling, schreibt, mit seinem tode hätten sich zwei augen geschlossen, die ihn als knaben wie nur die seiner leiblichen eltern ganz durchschaut und ganz verstanden hätten.

O.

46.

ERWIDERUNG.

Aus dem aufsatze 'die lateinische tempuslehre', den A. Waldeck (Corbach) im siebenten heft dieser jahrbücher s. 369 ff. gegen meine im neunten heft des jahrgangs 1889 derselben erschienene kritik seiner abhandlungen (heft 17 und 18 der 'lehrproben und lehrgänge') richtet, ersehe ich mit vergnügen, dasz ich ihn gründlich misverstanden habe und dasz W. wenigstens in den hauptgesichtspunkten mit mir völlig übereinstimmt. dieser erfreulichen thatsache gegenüber verzichte ich darauf, die mehr untergeordneten punkte noch bestehender meinungsverschiedenheit nochmals zu erörtern, und überlasse es den lesern zu beurteilen, inwieweit etwa W.s ausdrücke in den 'lehrproben' geeignet waren, meine misverständnisse hervorzurufen. ich würde mich hierüber mehr beunruhigen, wenn nicht J. H. Schmalz in seinem programm 'erläuterungen' zu meiner lateinischen schulgrammatik (Tauberbischofsheim 1890) s. 21 meine einwendungen gegen W. als 'nicht ganz unberechtigte' bezeichnet hätte.

Sodann aber wendet sich W. gegen die darstellung der tempuslehre in der grammatik Lattmann-Müller, um zu zeigen, dasz auch in dieser der grundsatz von der unterscheidung selbständigen und bezogenen tempusgebrauches nicht streng durchgeführt sei. ich musz bekennen, dasz seine ausführungen in diesem abschnitte groszenteils durchaus zutreffend sind. aber leider sind W.s angriffe insofern gegenstandslos geworden, als in der neuesten auflage von Lattmann-Müller (1890) die tempuslehre auf grund meiner schrift 'selbständiger und bezogener tempusgebrauch im lateinischen' (Vandenhoeck und Ruprecht 1890) eine vollständige umarbeitung erfahren hat, in der wenigstens manche der von W. gerügten schwächen beseitigt sind. ich möchte daher jeden leser, der sich aus W.s aufsatze ein urteil über die grammatik von Lattmann-Müller bilden wollte, bitten, dabei gefälligst die neueste auflage dieses buches zu vergleichen.

GÖTTINGEN. HERMANN LATTMANN.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

47.

DER ZUDRANG ZU DEN GELEHRTEN BERUFSARTEN, SEINE URSACHEN UND ETWAIGEN HEILMITTEL.

Bekanntlich hat der realschulmännerverein die bearbeitung dieser frage als preisaufgabe gestellt. das preisgericht bestand aus den abgeordneten Seyffert-Magdeburg, v. Zedlitz-Neukirch, den professoren Paulsen und Conrad, dem vortragenden rat im unterrichtsministerium Höpfner, den directoren Steinbart und Schauenburg. es wurde entschieden, dasz keine der 76 eingelieferten arbeiten den vollen preis erhalten solle, dasz die verfasser der beiden besten arbeiten sich in den preis zu teilen hätten. dieselben sind professor Pietzger, oberlehrer am gymnasium zu Nordhausen und professor Treutlein am gymnasium in Karlsruhe. beide schriften sind, zu einem band vereinigt, erschienen bei O. Salle in Braunschweig. wir können es verstehen, dasz es dem preisgericht unmöglich schien, die eine dieser beiden hervorragenden leistungen über die andere zu stellen, und wenn wir hier uns nur mit der zweiten beschäftigen, so geschieht es hauptsächlich deshalb, weil sie nicht wie die erste sich blosz auf Preuszen beschränkt. wir möchten durch eine möglichst gedrängte inhaltsangabe der umfassenden untersuchungen des zweiten verfassers die aufmerksamkeit auf diese hoch bedeutsame zeitfrage hinlenken und zugleich zu einer eingehenden würdigung beider schriften anregen, die wir für wichtige marksteine auf dem wege zu einer gesunden schulreform ansehen.

Die bezeichnung 'gelehrt' wird man wohl mit beiden verfassern gelten lassen für alle fächer, deren ergreifung eine durch akademische studien zu erwerbende vorbildung voraussetzt. auch in der beantwortung der grundlegenden frage nach den gründen, welche zur ergreifung eines gelehrten faches drängen, wird man beiden zustimmen können: es sind entweder natürliche, in der unveränder-

ten natur des menschen liegende oder sie entspringen aus äuszeren verhältnissen.

Als die wichtigste aller regungen menschlichen wesens nennt Treutlein den selbsterhaltungstrieb. derselbe findet für sehr viele seine befriedigung in der zugehörigkeit zu dem beamtenstande, weil hier die den lohn bringende stellung für die dauer verbürgt ist, weil der lohn selbst in zeiten vorübergehender arbeitsunfähigkeit geleistet wird und ein hoher bruchteil als ruhegehalt gezahlt wird.

Innig verbunden mit diesem trieb ist derjenige nach erhaltung der art. der sorge für die nachkommen entspringt ein verstärkter anreiz zur steigerung eignen lohnempfanges, also ein erhöhter antrieb zur erlangung der befähigung, besser gewertete geistige arbeit zu erzeugen; eine ursache für die eltern, ihre söhne auf die bänke der besseren schulen zu bringen.

Der das menschliche leben adelnde erkenntnistrieb äuszert sich bei unserem volke vorzugsweise in der neigung zu theoretischem erkennen, zum theoretisieren und ruft so die erscheinung hervor, dasz man sich bei uns mehr als bei andern culturvölkern zum ergreifen eines gelehrten faches drängt.

In unserem empfindungsleben hat seit langer zeit sich das vorurteil eingenistet, dasz gelehrsamkeit an sich schon, ja dasz gelehrter und selbst halbgelehrter schein höhere achtung verdiene als wirkliche körperliche oder geistige vorzüge. daraus ist entsprungen das allzu vornehme herabsehen der monopolisierten classischen schule auf den sogenannten materialistischen utilitarismus der andern höheren schulen, welches das übel jenes vorurteils gesteigert und die ansicht herausgebildet hat, das studium an sich sei ehrenvoller als eine thätigkeit im wirtschaftlichen erwerbsleben.

Die willensthätigkeit, die im charakter liegende energie treibt den einzelnen, eine freie stellung und selbständigkeit zu gewinnen, macht und einflusz zu erlangen, um in gemeinde und staat zu den obersten der oberen zehntausend zu gehören.

Alle die genannten strebungen sind heutzutage nicht häufigere erscheinungen als früher, aber die eigentümliche gestaltung unserer politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen verhältnisse bewirkt, dasz jene bestrebungen ihr ziel vor allem zu erreichen suchen durch die wahl eines gelehrten berufes.

Die politischen zustände Deutschlands haben sich in wenigen jahrzehnten in einer weise geändert, wie sie selten in der geschichte sich findet. die vorzugsrechte einzelner stände sind gefallen, zoll- und zunftschranken verschwunden, freiheit des gewerbebetriebes ist staatlich verbürgt, ebenso gleichheit vor dem gesetz; die allgemeine wehrpflicht ist für ganz Deutschland eingeführt, die selbstverwaltung, das allgemeine und unmittelbare wahlrecht. 'wer so geschüttelt und gerüttelt wird wie das deutsche volk', meint verfasser, 'der musz gehoben werden.' die hebung des ganzen kann aber nur

Digitized by Google

geschehen durch die hebung des einzelnen. daher hat schon die instinctive empfindung der neuen ordnung der dinge viele eltern gerade der tiefer stehenden gesellschaftsschichten veranlaszt, ihre söhne dem weiter gehenden unterricht zuzuführen, um sie für den auszerordentlich gesteigerten wettbewerb auf dem wirtschaftlichen gebiete fähig zu machen. diesem bildungsstreben kommt die menge von bildungscentren fördernd entgegen, welche in Deutschland infolge der vielstaaterei besonders zahlreich vorhanden sind, ferner der in unserem jahrhundert zur wahrheit gewordene allgemeine volksschulunterricht.

Aus der angedeuteten änderung der allgemeinen politischen verhältnisse erflossen noch weitere besondere ursachen des gesteigerten zudrangs zu den höheren schulen und infolge dessen zu den gelehrten berufsarten, vor allem die einführung der allgemeinen wehrpflicht in den nichtpreuszischen staaten und die damit verbundene einrichtung des einjährig-freiwilligenwesens.

Während auf dem gewerblichen und dem kaufmännischen gebiete der bedeutend verschärfte wettbewerb durch erhöhte anspannung der geistigen kräfte die schule füllt, ist das handwerk infolge der durchführung des maschinenbetriebes zurückgegangen, und mutlosigkeit, der verlust des glaubens an die zukunft des handwerks bestimmt manchen handwerker, unter groszen opfern seinen sohn der höheren schule anzuvertrauen, um ihm die erreichung mindestens einer niederen beamtenstelle zu ermöglichen.

Auch das daniederliegen der landwirtschaft wirkt in derselben weise.

Ein weiteres wichtiges moment bilden die gesellschaftlichen verhältnisse, die gesamtheit der erscheinungen, welche man unter dem namen der socialen frage zusammenfaszt; das mit elementarer gewalt sich vollziehende aufwärtsdrängen der nach arbeitsverdienst und lebenshaltung niedersten schichten des volksganzen, um zu politischer bedeutung, zu höherem wohlbefinden zu gelangen. die folge ist, dasz die nächst höheren schichten ebenfalls gedrängt werden emporzustreben, und so durchsetzt sich jeder stand mehr und mehr mit elementen, welche den unter ihm stehenden ständen entstammen.

Aber nichts ist so bedeutsam, als die einwirkung der schulverhältnisse Deutschlands in verbindung mit den politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen zuständen. — Verfasser gibt in diesem abschnitt umfassende statistische mitteilungen über das leben der höheren schulen vornehmlich Preuszens und Badens. das gesamte deutsche schulwesen konnte er nicht derselben gründlichen betrachtung unterziehen, da die schulstatistik in den andern deutschen staaten sehr im argen liegt, doch werden hie und da auch andere deutsche staaten und selbst Österreich herangezogen. für Preuszen benutzte er die amtliche statistik der letzten 30 jahre, für Baden gieng er auf 53 jahre zurück, für

Preuszen kommen nahezu 3 millionen schüler in betracht, für Baden beinahe $^1/_3$ million.

Wir werden nur einige der wichtigsten zahlen hervorheben und uns im wesentlichen auf Preuszen beschränken. zunächst gilt es zu zeigen, dasz fast sämtliche schüler, welche eine höbere bildung als die der elementarschule erstreben, gezwungen sind, eine lateinschule zu besuchen, also eine schule, welche nach den ausdrücklichen erklärungen der behörden zum besuch der universität vorbereitet. von 1859—86 gab es

in Preuszen lateinschulen überhaupt: 93%, gymnasien 60%, lateinlose schulen 7%,

in Baden lateinschulen überhaupt: 89%, gymnasien 29%, lateinlose schulen 11%.

Die industriearmen landwirtschaftlichen provinzen Preuszens und die norddeutschen mittelstaaten besitzen verhältnismäszig die meisten gymnasien. so z. b. kommt ein gymnasium auf 200000 einwohner im königreich Sachsen, auf 80000 einwohner in Pommern.

Als ein unsere schulverhältnisse kennzeichnendes merkmal ist besonders die anzahl der abiturienten zu betrachten. um gleichartiges zu vergleichen, hat verfasser die zahl der abiturienten der einzelnen jahre in beziehung gesetzt mit der gesamtzahl der schüler, die 9 jahre vorher in der sexta anwesend gewesen. danach ergibt sich, dasz in Preuszen in den jahren 1867—78 durchschnittlich 26,3% abiturienten waren. also wenig mehr als ein viertel der in sexta eintretenden schüler erreicht das ziel der schule. 'welche harte, ja schreckliche thatsache spricht sich in diesen worten aus! man bedenke, dasz der ganze lehrplan, die ganze unterrichtsweise unseres gymnasiums auf das volle durchlaufen desselben eingerichtet ist, dasz in den unteren und mittleren classen im wesentlichen nur gesät wird, um in den obersten zu ernten, dasz die reife frucht, der wahre lohn all der jahre langen anstrengungen nur dem verheiszen wird, der bis zum ende hindurchdringt. wohl sagen die verteidiger solchen zustandes, die verfechter der idee und der heutigen verwirklichung der idee des gymnasiums, dasz die vor erreichung des zieles abfallenden sich selbst den schaden zuzuschreiben haben, die einbusze an wahrem gewinn, den teilweisen verlust ihrer jugend, die mangelhafte vorbildung für ihre lebenszwecke . . wo bleibt die schuldige rücksicht auf jene abfallenden 66, ja 73%?'

Zieht man die schüler sämtlicher lateinschulen in betracht, so ergibt sich, dasz von den in den letzten 10 jahren in sexta dieser schulen aufgenommenen schülern durchschnittlich 21,4% als abiturienten entlassen worden sind.

Dieses ergebnis allein reicht nach des verfassers ansicht hin, um die verfassung des höheren schulwesens als unzweckmäszig zu erkennen. in höherem masze ergibt sich diese erkenntnis aus einer betrachtung des schülerabfalles, d. h. der von jahr zu jahr ein-

Digitized by Google

tretenden verminderung der ursprünglichen schülerzahl von sexta. dieselbe läszt sich feststellen durch einen vergleich der schülerzahl der untersten classe mit der der nächsten classe im folgenden jahr usw. nach des verfassers berechnungen für die jahre 1867—78 ergibt sich, dasz in Preuszen von den schülern der untersten classe im vierten schuljahre nicht einmal $^3/_4$ aller vorhanden waren. — 63 % aller ursprünglichen sextaner der realistischen lateinschule sind mit beginn von obersecunda verschwunden. — Nicht einmal die hälfte aller sextaner der gymnasien und progymnasien erreicht obersecunda. — Dies sind diejenigen, deren 'verkrüppelte und verkümmerte bildung' herr von Gossler beklagt.

Nur 27 % der den griechischen unterricht beginnenden sind es, die denselben bis zum ende der gymnasiallaufbahn genieszen. mehr als $^3/_4$ aller, die ihn begonnen, führen ihn nicht zu ende, sie werden 3—4 jahre mit der grammatik dieser sprache gequält, ohne irgend welchen genusz ihrer schönheiten zu empfinden, ohne irgend welchen inneren nutzen.

Auf grund sehr mühevoller untersuchungen der schulverhältnisse Badens wird alsdann gezeigt, dasz die einführung des einjährig-freiwilligen militärdienstes im jahre 1866 den besuch der oberen classen bedeutend erhöht hat. daher ist anzunehmen, dasz diese einrichtung ein sehr starkes anreizmittel zum übergange auf die hochschule und zum ergreifen eines gelehrten faches ist.

Mittel gegen die überfüllung.

Man hat oft gesagt, eine besserung der geschilderten misstände werde sich von selbst einstellen, das gleichgewicht zwischen angebot und nachfrage werde sich auch hier von selbst bilden, wie in den 30r und 40r jahren, so werde auch jetzt der rückschlag erfolgen. der verfasser erwidert dagegen, dasz allerdings die natürliche entwicklung der dinge im laufe der zeit einen ausgleich herbeiführen werde, aber wer auf die selbstheilkraft der natur baue, müsse auch stürmische entwicklungen, gewitterartige ausgleichungen mit in den kauf nehmen. vor allem aber gelte es, einem immer wiederholten auftreten desselben übelstandes vorzubeugen.

Die gründlichste besserung wäre eine allmähliche umgestaltung der öffentlichen meinung, welche durch die einwirkung des staates wohl angebahnt werden könnte. bekannt genug ist ja die thatsache, dasz der kaufmann, der industrielle in Deutschland im allgemeinen nicht die stellung einnimmt, die ihm gebührt und die er im auslande allgemein besitzt. Treutlein beklagt mit recht, dasz in den höchsten stellen der staatsverwaltung der jurist der geborene leitende beamte sei, man solle, meint er, auch techniker, kaufleute in solche stellungen einrücken lassen. die staatsverwaltung selbst werde davon den grösten vorteil ziehen, das sogenannte monopol des grünen tisches mit seinen einseitigkeiten werde verschwinden, die wertschätzung der nicht rein gelehrten berufsarten werde steigen und die rück-

wirkung auf die höheren schulen werde nicht ausbleiben, statt der vorwiegenden buchgelehrsamkeit werde das auge und die hand mehr zu ihrem rechte kommen.

Dagegen ist eine verminderung des zuganges zu den gelehrten fächern durch eine einwirkung auf die natur des menschen, auf die in seinen körperlichen und geistigen eigenschaften gegebenen bedingungen kaum zu erwarten.

Die gründung der colonien wird im laufe der zeiten einen heilsamen einflusz ausüben, wie das beispiel Englands zeigt.

Wir können Treutlein nur beistimmen in der behauptung, dasz die einrichtung des einjährig-freiwilligen militärdienstes an und für sich nicht als hauptursache der überfüllung anzusehen sei. obgleich allerdings durch sie — wie zahlenmäszig von ihm nachgewiesen — ein sehr starker antrieb zu regerem besuche der höheren schulen und dadurch häufigeres hinwenden zu den gelehrten fächern bewirkt worden sei. 'nur die begleitenden verhältnisse, hauptsächlich das ungleiche berechtigungswesen unserer schulen und auch dieses wiederum nur in verbindung mit der eigentümlichen parallelgliederung derselben sind schuld an dem gerügten misstand.' in der that fordert die oberste militärverwaltung nur die bis zu einem gewissen grade erworbene kenntnis von zwei fremden sprachen, nicht von zwei alten sprachen. vor dieser behörde sind also die lateinlosen schulen ebenso berechtigt als die gymnasien.

Treutlein fordert hebung der materiellen lage wie auch des ansehens des handwerks, des gewerbes, des handels, der landwirtschaft unter der mitwirkung der öffentlichen behörden. im norden und osten Deutschlands liegen weite strecken landes in groszen gütern zusammengehalten, die so mancher bäuerlichen familie gesunde lebensbedingungen schaffen könnten. es ist bezeichnend, dasz in jenen gegenden zugleich die auswanderung am stärksten und die zahl der gymnasien am grösten ist. — Die beschaffung von geld und credit müste noch mehr erleichtert, bessere beschaffung von mitteln und maschinen, leichtere verwertung und gründlichere ausnutzung der arbeit müste erstrebt werden, ebenso die häufigere zusammenschlieszung der einzelnen zu vereinen und genossenschaften angeregt und durch das beispiel gefördert werden.

Eine änderung der gesellschaftlichen verhältnisse zu versuchen, wäre vergebliche mühe. in der sogenannten socialen frage tritt uns eine durch die vorangegangene entwicklung herausgebildete erscheinung von so elementarer naturgewalt entgegen, dasz ihre weitere entwicklung zurückhalten zu wollen ein vergebliches bemühen wäre. wenn immer breitere volksmassen in besserer geistiger ausbildung ihrer söhne instinctiv das mittel zur besserung ihrer wirtschaftlichen lage finden, so ist das als thatsache hinzunehmen. der politiker, insbesondere der leiter einer weisen schulpolitik musz danach handeln. die schuleinrichtungen müssen sich den

Digitized by Google

gesellschaftlichen verhältnissen anpassen. unseren gesellschaftlichen zuständen wird aber ihr wesentliches gepräge verliehen durch das beamtenwesen. eine änderung in der fachlichen vorbildung der beamten, in ihrer anstellung würde wohl den zudrang gründlich herabmindern. aber diese besserungen würden allzu grosze nachteile bedingen, die tüchtigkeit der beamten würde darunter leiden, und wir haben alle ursache, uns unseres hingebenden, pflichtgetreuen und ehrenhaften beamtenstandes zu freuen.

Wohl aber ist eine gründliche besserung zu erhoffen von einer änderung unserer schuleinrichtungen.

Die grundgedanken einer neugestaltung des mittelschulwesens ergeben sich aus sämtlichen dargelegten verhältnissen und aus der schuldigen rücksichtnahme auf die bedürfnisse einer übergroszen mehrheit, vorausgesetzt dasz hierbei die interessen der weiter strebenden minderheit ihre vollwertige beachtung finden. — Im öffentlichen interesse einer gemeinsamen allgemeinen vorbildung und in rücksicht auf die völlige unbestimmtheit der zukunft der in die höheren schulen eintretenden knaben musz die höhere schule in eine untere und eine obere zerfallen, deren erstere eine einheitsschule sein und 5 oder 6 jahrescurse umfassen musz. die unterrichtsmittel dürfen für diese untere stufe nicht in der absicht gewählt werden, dem nach 9 jahren zu erreichenden endziele zu dienen, vielmehr musz auf der unteren stufe ein gewisser abschlusz in der bildung erzielt werden; auf der oberen stufe kommen nur unterrichtsmittel zur geltung, welche der weiter strebenden minderheit dienen.

Dem deutschen weist Treutlein in der unteren schule eine grundlegende bedeutung zu, es soll viel mehr als bisher gepflegt werden. die lebenden fremdsprachen müssen den toten vorangehen. diese forderung sei schon deshalb unabweisbar, weil unsere schüler zum wirken in gegenwart und zukunft herangebildet werden sollen, während die stete und überwiegende hinwendung auf eine fernab liegende vergangenheit die erfüllung der culturaufgaben der gegenwart schädige. französisch und englisch sollen in allen classen der unteren schule gelehrt werden, während die beiden alten sprachen der oberen schule vorzubehalten sind. das griechische soll nur für eine kleine gruppe von schülern verpflichtend sein oder auch für diese wahlfrei sein, da bei den heutigen allerseits gesteigerten anforderungen an die zu akademischen studien übergehenden diesen in ihrer mehrzahl nicht mehr möglich ist, ohne vernachlässigung von wichtigerem das griechische so zu lernen, dasz ein genuszreiches lesen der schriftsteller möglich ist. — Mit rücksicht auf neigung und anlage der schüler musz die obere stufe sich in zwei richtungen teilen, eine geschichtlich-sprachliche und eine mathematisch-naturwissenschaftliche.

Der pflege des körpers musz viel mehr zeit gewidmet wer-

Digitized by Google

den als bisher, täglich müste eine turnstunde sein. die zahl der sitzstunden ist zu vermindern, den turnfahrten und turnspielen mehr raum zu geben.

Der handfertigkeitsunterricht ist einzuführen zur ausbildung von auge, arm und hand, zur schärfung der sinne, zur übung in genauigkeit, reinlichkeit, fleisz und geduld. auf diesem wege könnte auch die lust zur gewerblichen thätigkeit, die achtung vor dem handwerk geweckt werden.

Durch eine derartige gestaltung würde unser schulwesen einfachheit und klarheit gewinnen im gegensatz zu der heutigen manigfaltigkeit der schulformen in verbindung mit den verschiedenen berechtigungen. die vorentscheidung über die wahl des berufs und das künstlich gesteigerte hindrängen zu den oberen classen würde wegfallen. in einfachster und natürlichster weise, nach befähigung, fleisz und neigung würde sich von selbst für die oberen classen eine auswahl der schüler vollziehen. auf der unteren schule würde eine grundlage erworben werden, die nicht nur an sich wertvoll, sondern auch für den übergang in eine fachschule wie für den eintritt in das geschäftliche leben verwertbar wäre. ein ersitzen der höheren classen könnte unterdrückt werden, das reden vom 'ballast der höheren schulen' würde aufhören. — Das durchlaufen der vollen schule soll das recht zum besuch beider hochschularten gewähren und zum eintritt in die höhere beamtenlaufbahn zweiten ranges nach erfolgtem besuch einer fachschule. das durchlaufen der unteren schule müste zur ableistung des einjährigen militärdienstes berechtigen und zum eintritt in die beamtenstellen mittleren und niedrigeren ranges. die bestimmung der künftigen verwendungsfähigkeit nach dem besuch der sechsten, siebenten oder achten classe, wie früher, musz wegfallen.

Das früher so stark vernachlässigte fachschulwesen würde nach durchführung der von Treutlein empfohlenen schulreform zu einer gedeihlichen entwicklung gelangen, da es mit leichtigkeit sich an die untere schule angliedern könnte. übrigens will er nicht, dasz mit der von ihm vorgeschlagenen neugestaltung sofort begonnen werde, sie soll vielmehr allmählich und maszvoll angebahnt werden, schon deshalb, weil die organe der ausführung auf allen stufen dieselben bleiben würden. die notwendigkeit einer änderung der bestehenden schulverhältnisse werde auch von den behörden anerkannt. nun sei aber eine neunstufige einheitsschule nicht durchführbar, weil sie von der leistungsfähigkeit der schüler zu viel verlange und die grosze mehrzahl, welche die schullaufbahn unterbreche, nicht berücksichtige.

Zunächst werde die öffentliche meinung die behörden veranlassen, das französische als erste fremdsprache einzusetzen, was von bewährten vertretern des gymnasiums als möglich anerkannt sei. das latein sei für den kleinen knaben zu abstract und dem kindlichen interesse zu fern liegend. die unnatur, gleich im zweiten schuljahre

Digitized by Google

eine zweite fremdsprache zu beginnen, müsse dazu führen, das latein weiter zurückzustellen, wie das in Altona und Güstrow mit dem besten erfolge geschehen. als notwendige folge ergebe sich dann die weitere hinausschiebung des griechischen. mit einer solchen änderung des lehrplans sei das zu erstrebende ziel einer einheitlichen deutschen mittelschule im wesentlichen erreicht.

Gewis lieszen sich auszer den erwähnten ursachen der überfüllung noch manche andere anführen, so z. b. die mit den höheren schulen verbundenen vorschulen, deren existenz nach unserer überzeugung aus pädagogischen gründen sich nicht rechtfertigen läszt und welche dem öffentlichen wohle mehr schaden als nützen, da sie vom beginn der schulzeit an die kinder der reicheren familien kastenmäszig absondern und dem classenhasz gerade da vorschub leisten, wo er am allerwenigsten nahrung finden sollte: beim beginn der allgemeinen schulpflicht. da die vorschulen für vornehmer gelten, so werden sehr viele knaben ihnen übergeben, für deren schullaufbahn und lebensglück durch den besuch der allgemeinen volksschule viel besser gesorgt wäre. haben sie aber die vorschule durchlaufen, so treten sie selbstverständlich in sexta ein und werden so immer mehr nach den oberen classen der gymnasien geschoben. — Unter den heilmitteln hätte wohl auch erwähnt werden können die notwendigkeit des ausbaues der elementarschulen in gar manchen kleinen und mittleren städten. der lehrplan dieser schule ist mit recht der groszen mehrzahl der schwach oder mittelmäszig begabten kinder angepasst. die gut begabten knaben erreichen jedoch schon mit dem elften jahre die erste classe, wo sie dann bis zum vollendeten vierzehnten jahre sich aufhalten, d. h. geistig still stehen müssen. es ist ganz natürlich, dasz die eltern dieses übel zu vermeiden suchen und ihre söhne selbst unter schweren opfern nach einer höheren schule bringen. ist diese schule eine lateinschule — was in Preuszen fast durchweg der fall — so ist sofort der weg zur gelehrten laufbahn betreten, denn nach der verfügung vom 31 märz 1882 sind auch die realistischen lateinschulen vorschulen für die universität und die technische hochschule.

Doch wollen wir hier nicht nach lücken suchen und mäkeln, sondern vielmehr gern anerkennen, dasz Treutlein die wirksamsten ursachen der beklagenswerten erscheinung entwickelt hat mit auszerordentlichem fleisze, ruhiger sachlichkeit und einem scharfblick für die bedürfnisse des wirtschaftlichen lebens, wie er bei mitgliedern seines standes gewis nicht häufig zu finden ist. das wichtigste und verdienstvollste seiner arbeit scheint uns der nicht zu widerlegende nachweis, dasz die einwirkung der schulverhältnisse eine geradezu verhängnisvolle ist, dasz unser höheres schulwesen sich den gesellschaftlichen zuständen besser anpassen musz und dasz eine neugestaltung desselben sich ergeben musz aus der schuldigen rücksichtnahme auf die bedürfnisse einer übergroszen mehrheit, vorausgesetzt

Digitized by Google

dasz hierbei die interessen der weiter strebenden minderheit ihre vollwertige beachtung finden.

Sehr beachtenswert ist, dasz oberlehrer Pietzger dieselben schluszfolgerungen zieht und dieselben vorschläge zur abhilfe macht. auch er fordert zerschlagung der drei höheren schulen mit neunjährigem gange in zwei untergeordnete, eine sechsstufige untere und eine dreistufige obere.

Die grösten misstände weist offenbar das höhere schulwesen Preuszens auf. dort sind von den höheren schulen mehr als $^9/_{10}$ so eingerichtet, dasz auf ihnen $^1/_3$ des schulwegs, der zur universität führt, zurückgelegt werden musz und dasz in $^2/_3$ derselben (den gymnasien und progymnasien) dieser weg noch weiter fortgesetzt werden musz. der zudrang zu den höheren schulen kann aber in keiner weise gehemmt werden wegen der folgen der allgemeinen schulpflicht und der erhöhten bildungsansprüche der praktischen berufsarten. dieser stetig wachsende strom wird durch das höhere schulwesen mit gewalt in eine falsche bahn hineingedrängt, denn nur in etwa 30 städten (oder für eine million einwohner) ist in Preuszen die möglichkeit des besuchs einer lateinlosen höheren schule gegeben, an allen übrigen orten sind die knaben, welche für eine praktische berufsart ausgebildet werden möchten, gezwungen, eine gelehrtenschule zu besuchen.

Die frage der lateinlosen höheren bürgerschule, deren dringende notwendigkeit jetzt von den unterrichtsbehörden anerkannt wird, wäre mit der befolgung der von Treutlein in zweiter linie gemachten vorschläge gelöst! es bedarf nur einer hinausschiebung des lateinischen bis tertia (wie in Altona), des griechischen etwa bis untersecunda — was von philologischen vertretern des gymnasiums für wohl ausführbar erklärt wird — und die höhere bürgerschule ist existenzfähig, denn die geschichte dieser schon vor 50 jahren geplanten und versuchten schule beweist, dasz sie nur dann gedeihen kann, wenn sie zwischen der elementarschule und den neunclassigen höheren schulen steht und mit den letzteren organisch verbunden ist. die grosze mehrzahl unserer altphilologen wird natürlich stets gegen solche vorschläge den lebhaftesten widerspruch erheben, ohne zu bedenken, dasz das gymnasium, welches immer mehr die für alle ungeeignete 'schule für alles' wird, innerlich an seiner charakterlosigkeit zu grunde geht. wir glauben entschieden, dasz jene 27% gymnasiasten, welche das griechische bis zum endziel des gymnasiums fortsetzen, erst dann einen wirklichen inneren gewinn von diesem unterricht ziehen werden, wenn sie ihn ohne die andern 73% beginnen.

Es ist wahrhaft rührend zu sehen, wie nach dem vorgang des herrn von Gossler gewisse herren, welche früher nur das gymnasium als höhere schule kannten, sich zu patenstellen bei den höheren bürgerschulen herandrängen, den 'neulingen unter den älteren schwesteranstalten', wie herr director Matthias sich unrichtig ausdrückt, da

Digitized by Google

doch die höhere bürgerschule mehr als 50 jahre alt ist. — Warum haben sich diese schulen in Preuszen nicht in der hinreichenden zahl entwickelt? weil die unterrichtsbehörden immer nur eine theoretische wertschätzung derselben gezeigt haben, ohne selbst handelnd einzutreten. in den jahren 1827—34 wurde die beförderung von höheren bürgerschulen mehrfach durch provinzial-landtagsabschiede verheiszen, das ministerium, hiesz es, wolle zur einrichtung beiwirken, aber: 'es musz im allgemeinen bewenden, dasz anstalten dieser art nur auf kosten der communen errichtet werden können.' nur in ganz wenigen fällen wurden unterstützungen gewährt. am 30 december 1831 wurde den schlesischen ständen der antrag, drei gymnasien in höhere bürgerschulen umzuwandeln, abgelehnt. ebenso ergieng es den preuszischen ständen 1834. ein ministerialrescript vom 3 juli 1852 verfügte: 'da es bei den gegenwärtigen verhältnissen nicht möglich ist, die von mehreren seiten für diese schulen beantragten zuschüsse aus allgemeinen staatsfonds zu erwirken, so sehe ich mich zu folgenden bestimmungen veranlaszt: wenn eine zu entlassungsprüfungen berechtigte höhere bürgerschule in städten, in denen ein gymnasium sich befindet, errichtet werden soll, so hat die königliche regierung vor der einleitung des dazu erforderlichen mit dem betreffenden königlichen provinzial-schulcollegium zu communicieren, damit dasselbe das interesse des gymnasiums wahrnehmen könne.' zugleich wurde verordnet, dasz diesen schulen unter gewissen bedingungen die berechtigung zur erteilung des militärzeugnisses zu entziehen und die gründung neuer schulen zu erschweren sei. endlich die bekannte verordnung vom 7 januar 1857 verfügte: obgleich die scheidung in gymnasien und höhere bürgerschulen grundsätzlich das beste sei, könne man eine durch örtliche und individuelle verhältnisse bedingte vereinigung zulassen, in den kleinen städten solle das gymnasium die bürgerschule 'irgendwie' mit umfassen. — So hat der staat selbst die allzu grosze zahl der gymnasien verschuldet, ebenso die umwandlung der vernachlässigten und berechtigungslosen bürgerschulen in realgymnasien. Lattmann sagte schon vor 30 jahren sehr richtig, dasz die progymnasien gar nicht hätten entstehen dürfen. erst wenn das nächste, dringendste und umfassendste bedürfnis durch eine höhere bürgerschule befriedigt ist, können die vollanstalten mit neun classen sich gut entwickeln und ihre bestimmung erfüllen.

In Preuszen gibt es 535 höhere schulen, in mehr als 300 städten gibt es nur eine höhere schule, und zwar ein realgymnasium oder — was meistens der fall — ein gymnasium. alle knaben, welche eine bessere bildung als die der volksschulen haben sollen, alle diejenigen normal begabten kinder, welche nicht drei jahre in der ersten classe der volksschule brach liegen sollen, müssen in diesen städten die lateinschulen besuchen. wollte man nun in jeder dieser städte neben der lateinschule noch eine höhere bürgerschule errichten, so würde dies die aufgabe des staates sein, denn den gemeinden kann

man die unterhaltung dieser infolge mangelnder berechtigungen sehr teueren schulen unmöglich zumuten. aber der preuszische staat scheut ebenfalls diese kosten. und selbst wenn an all diesen orten in der bezeichneten weise vorgegangen würde, so würden die höheren bürgerschulen durch das monopol der gymnasien erdrückt werden, wie dies in den letzten jahren in Bonn und in Ratibor geschehen ist. — Director Holtzmüller hat uns zwar im maiheft der blätter für höheres schulwesen glauben machen wollen, die entwicklung dieser schulform sei seit dem jahre 1882 so kräftig angebahnt worden, dasz sie nur in dem seitherigen gange fortzuschreiten brauche, wir würden dann ohne schwierigkeit 200 höhere bürgerschulen erhalten und dann sei für alle bedürfnisse bestens gesorgt. aber wir haben mit ihm gerechnet und gefunden, dasz bei dem fortschreiten der jetzigen entwicklung wir in hundert jahren die zahl 200 erreicht haben werden. — Es scheint freilich, dasz die höchste unterrichtsbehörde diesen entwicklungsgang für passend erachtet. dann werden wir in abermals 50 jahren nicht nur nicht wesentlich weiter gekommen sein, sondern die gymnasien werden dann nur noch ausschlieszlich den dienst der höheren bürgerschulen versehen, freilich in der denkbar unpassendsten weise. schon jetzt ist das niveau sehr vieler gymnasien ähnlich dem des königlichen gymnasiums in Wittstock, welches — wenn Viereck richtig gerechnet hat — in den jahren 1879—89 nur 20 % schüler hatte, deren väter den sogenannten leitenden ständen angehörten, während die übrigen 80 % söhne von handwerkern waren. man vergleiche den sehr beachtenswerten aufsatz von Viereck: zur lage der höheren bürgerschule, pädagogisches archiv 1889 n. 8.

V.

48.

DIE THEMATA ZU DEN DEUTSCHEN AUFSÄTZEN IN DEN OBEREN CLASSEN HÖHERER LEHRANSTALTEN.

In gleichem masze, wie unser nationales leben und vor allem unsere nationale selbständigkeit sich in neuerer zeit zu kräftiger blüte entfaltete, wurde auch in den höheren schulen der deutschen sprache und litteratur und gleichzeitig damit auch dem deutschen aufsatz eine würdigere stellung eingeräumt, als dies früher der fall war unter der alleinherschaft der classischen sprachen auf dem gymnasium.[1]

In demselben grade, als der lateinische aufsatz selbst in streng philologischen kreisen und unter den wärmsten anhängern der humanistischen bildung an ansehen verloren hat und als rudimentärer be-

[1] leider ist durch die neuen lehrpläne das mittelhochdeutsche mit der eigentümlichen begründung abgeschafft worden, dasz doch darin nichts vollkommenes geleistet werde. als ob dieser grund nicht für sämtliche fächer vorgebracht werden könnte!

Digitized by Google

standteil einer früheren bildungsepoche angesehen wird, dem man ein baldiges seliges ende wünscht, in demselben grade ist der deutsche aufsatz in den vordergrund gerückt worden und scheint für die nächste entwicklungsstufe unseres höheren schulwesens den mittelpunkt des gesamten unterrichts bilden zu sollen. er soll dazu dienen, den niederschlag geistiger bildung, die dem schüler aus so vielen kanälen zuflieszt, zu offenbaren, das von stufe zu stufe wachsende masz geistiger bildung zu veranschaulichen und zu festigen. der deutsche aufsatz verlangt also zweierlei vom schüler: 1) dasz er den inhalt seiner erlangten geistigen gesamtbildung nach jedwedem seiner bildung entsprechenden gesichtspunkte so darstelle, dasz der leser ein klares bild von dem im thema gelegenen gedankenkreise erhält. 2) soll der schüler nicht nur ein klares, übersichtliches, sondern auch auf den formensinn des lesers angenehm wirkendes, schönes bild seines geistigen inhalts liefern. der aufsatz soll also in erster linie geistige klarheit und schärfe erzeugen und den schüler durch allmähliche übung dahin bringen, dasz er eine gröszere anzahl geistiger factoren gleichzeitig zu übersehen vermag und, was die formale seite betrifft, dazu dienen, dasz der schüler seine muttersprache in einem gewissen gröszern umfange beherschen lerne und die fähigkeit erlange, sich klar und verständlich auszudrücken und für die den manigfachsten gebieten angehörenden gegenstände den ihnen zukommenden, ihnen gemäszen ausdruck zu finden, worin Goethe als unerreichter meister ihm zum muster dienen kann. haben wir so zweck und ziel des deutschen aufsatzes festgestellt, so ist die nächste frage: welche art von aufsatzthemata ist geeignet, die dem deutschen aufsatze gestellte aufgabe zu lösen? um diese frage zu beantworten, müssen wir die vergangene und gegenwärtige schulpraxis kritisch beleuchten; dann wollen wir untersuchen, welche richtigen gedanken die schulpraxis verfolgt und welche falschen, und versuchen, die seit Laas vernachlässigte und wenig weitergeführte so wichtige frage weiterzuführen.

Noch im anfang dieses jahrhunderts bis tief in die neue zeit hinein beherschte die logik und metaphysik, meist nach Aristoteles, unser gesamtes wissenschaftliches leben. zumal in der philosophischen und theologischen facultät, aus der die lehrer höherer anstalten hervorgiengen, hielt man streng an der philosophischen vorbildung fest und stellte die philosophie als examensfach für sämtliche prüflinge auf, was erst in neuester zeit für juristen und mediciner abgeschafft ist, für theologen und philologen aber immer noch verlangt wird. so war denn die universitätsbildung der lehrer des deutschen mehr eine allgemein philosophische, von der logik und metaphysik des Aristoteles beherscht, als eine germanistische und litterarhistorische. ein zweiter wichtiger umstand war und ist noch jetzt zum teil der kirchliche charakter, der schule und lehrern aus alten zeiten anhaftete, und den zu erneuern oder zu befestigen noch heute mancher parteigänger höchstes streben ist. diese beiden um-

Digitized

stände, das vorwiegen der logisch-metaphysischen bildung und der kirchliche charakter der schulen äuszerten einen tiefgehenden einflusz sowohl auf die wahl und behandlung der lectüre überhaupt und dann auch auf die wahl der aufsatzthemata. es wurden einerseits fast nur themata allgemein philosophischen inhalts gewählt, die a priori begriffe feststellten und entwickelten, die die schüler zu virtuoser fertigkeit in abstracter begriffsdialektik heranbilden sollten. der kirchliche charakter der lehrpersonen äuszerte sich aber wiederum in der wahl meist moralischer themata. wie die scholastik sich bemühte, die kirklichen dogmen auch dem verstande annehmbar zu machen, so sollte der schüler auf dem wege logischer deductionen die wichtigsten sätze der moral entwickeln und in sich als bleibenden besitz bewahren und praktisch befolgen. das sind nach meiner meinung die wichtigsten gründe für die einseitige wahl der sogenannten moralisch-philosophischen oder allgemeinen themata, die noch in der heutigen praxis viele anhänger zählen. ich gebe zu, dasz es eine nützliche übung des geistes ist, bestimmte begriffe festzustellen und nach inhalt und umfang zu entwickeln, nur darf sie nicht einseitig bevorzugt werden. dann aber habe ich eine anzahl sehr schwerer, zum teil schon als berechtigt anerkannter bedenken gegen die moralisch-philosophischen themata geltend zu machen.

1) Der naturgemäsze weg der bildung ist der von lebendiger anschauung gegebener dinge zu begriff, urteil und schlusz. jeder mensch, mag er jurist, philologe, mediciner oder geschäftsmann sein, ist gezwungen, in gegebenen verhältnissen sich zu orientieren, sein urteil an diesen gegebenen verhältnissen zu bilden, zu erweitern und danach zu handeln. die schule bildet nun mit den abstracten themata den schüler in umgekehrter weise, sie impft ihm abstracte vorstellungen, begriffe und urteile ein, nach denen er die wirklichkeit oft künstlich zu construieren gezwungen ist, die oft in der wirklichkeit nicht ihre bestätigung finden. diese herschende geistesrichtung, die welt der wirklichkeit a priori nach vorgefaszten begriffen und systemen zu beurteilen, hat schon im politischen, wirtschaftlichen, religiösen leben, kurz in allen lebensbeziehungen den grösten schaden gestiftet und klare köpfe sogar für die wirkliche welt und ihre bedürfnisse blind gemacht. beispielsweise die zerrissenheit in unserm politischen leben ist mit eine folge des starren festhaltens an abstracten begriffen und politischen dogmen, die ohne kenntnis und berücksichtigung der wirklichkeit a priori entwickelt sind. will man demnach praktische weltbürger erziehen, so lasse man den schüler aus dem gegebenen material seiner bildung den allgemeinen gehalt herausarbeiten, damit er die methode alles wirkens und schaffens schon früh erkennt und sich aneignet vom besondern zum allgemeinen, nicht umgekehrt!

2) Die sogenannten philosophischen themata fördern meist nur eine einseitige und sehr überschätzte fertigkeit des geistes im richtigen logischen schlieszen und entwickeln. meist läuft die ganze sache auf die gewohnte einteilung: körper — geist, materiell —

Digitized by Google

ideell, intellectuell — moralisch, äuszerlich — innerlich, politisch — social — religiös, handwerk — kunst — wissenschaft hinaus. ein höheres ziel geistiger bildung und vollkommenheit aber besteht darin, unter gegebenen dingen mit scharf combinierendem verstand alle für einen bestimmten gesichtspunkt in frage kommenden factoren ausfindig zu machen und concentriert zu übersehen, scheinbar unwesentliches als wesentlich zu erkennen, das haupt- und nebensächliche zu sondern. dieses ziel wird durch die abstracten themata mit ihren meist vagen stoffen kaum erreicht.

3) Es gibt nur verschwindend wenige sätze, sentenzen, die auf allgemeine gültigkeit und richtigkeit anspruch machen können. verstehen sie sich nun von selbst, so ist es unnötig, sie noch nachweisen zu lassen. sind sie nur halb oder in gewissem sinne gar nicht richtig, und soll der schüler dennoch ihre wahrheit erweisen, so wird er zu sophistischen künsten, dialektischen advocatenkniffen und somit zur lüge angeleitet, was unpädagogisch ist. die phrasen werden um so schwülstiger, je weniger der schüler selbst an das gesagte glaubt.

4) Der gedankenkreis, dem das thema entnommen ist, liegt meist ganz auszerhalb dessen, was der schüler kennt, und was für ihn interesse hat. er wird also gezwungen, über dinge zu reden, von denen er wenig oder nichts versteht, also wieder zur täuschung angeleitet, da er in seiner not zu verbotenen mitteln seine zuflucht nehmen musz. die 'gedanken' fehlen ihm eben.

5) Der jugend, die auf dem gebiete des praktischen lebens noch keine abschlieszenden erfahrungen gemacht hat, die sich zu allgemeinen erfahrungssätzen verwerten lieszen, liegt notwendigerweise auch nichts ferner, als solche moralitäten zu behandeln, die eine lange lebenserfahrung und tiefere lebensbetrachtung zur voraussetzung haben. wird die jugend trotzdem gezwungen, moralitäten zu behandeln, so wird sie wieder zu heuchelei und lüge angeleitet und redet über dinge, die sie nicht versteht.

6) Es ist eine bekannte thatsache, dasz die sprachliche darstellungsfähigkeit des schülers in dem masze wächst, als ihm der stoff bekannt und geläufig ist und in seinem denken und empfinden eine mächtige resonanz findet. ist eine gewisse begeisterung für das thema vorhanden, so wird auch die darstellung flüssiger, schöner; fehlt die begeisterung, ja herscht sogar innerer widerwille gegen das thema, so wird der stil steif, ungelenk, oder es herscht die inhaltlose auf täuschung berechnete phrase. dieser gefahr werden philosophisch-moralische themata sehr leicht ausgesetzt sein aus den oben entwickelten gründen.

Das sind ungefähr die bedenken, die gegen die philosophisch-moralischen themata geltend zu machen sind, die gegen die meisten der auch in neueren dispositionsbüchern, z. b. von Günther, Leuchtenberg, Schultz behandelten themata erhoben werden müssen, anderer zu schweigen, welche nur repetitionen schon dagewesener themata in

wenig veränderter form darbieten. so trat denn Hiecke und nach ihm Laas auf und verteidigten den an sich richtigen gedanken, dasz man die themata aus der eigensten erfahrung des schülers, also aus dem gebiete seiner lectüre und der geschichte nehmen solle. aber auch diese richtung führte den gedanken nicht immer consequent durch und verlor sich auf abwege. in einer wohlverständlichen reaction gegen die moralisierenden themata, die einer gänzlich falschen auffassung und erklärung der dichterworte vorschub leisteten (ich erinnere nur an die schreckliche behandlung des Horaz und seine falsche beurteilung), verfiel man auf einseitig ästhetisierende themata, die über den standpunkt des schülers hinausgiengen, oder litterarhistorische themata, die ebenfalls sich nicht gründeten auf eingehende litterarische kenntnisse, sondern nur littergeschichtliche bemerkungen des lehrers oder des leitfadens umschrieben. diese arten von litterarischen themata weisen also dieselben mängel auf, wie die obengenannten der philosophisch-moralischen themata. dazu kam dann noch ein dritter fehler, dasz man einer vom standpunkte der heutigen wissenschaft aus doch sehr anfechtbaren ästhetik den charakter der allein richtigen, so zu sagen kanonischen schulästhetik gab, die einerseits unklare ansichten unter der jugend verbreitete, anderseits naseweise kritiker erzog, die darüber befanden, warum der dichter diese oder jene person seinem drama eingefügt, ob sie überflüssig sei oder nicht. es wurde untersucht, ob Socrates ein tragischer charakter sei oder nicht, welche sträfliche schuld Antigone, Oedipus, Julius Caesar auf sich geladen, dasz sie den tod verdienen, warum die jungfrau von Orleans habe büszen müssen, welche fehler die composition von Goethes Götz aufweise, warum Schiller ein subjectiver, Goethe ein objectiver dichter sei. es ist mir anderseits bekannt, dasz auf einer höheren töchterschule mädchen von 14 jahren über Heliand, den streit der Leipziger und Schweizer schule einen aufsatz liefern musten. in einer gewerbeschule wurde den sogenannten primanern der aufsatz aufgegeben 'Wielands geistesentwicklung'. volksepos und kunstepos werden mit einander verglichen, obschon sich in den heutigen tages wenig brauchbaren, aber immer wieder nach alter schablone gearbeiteten lesebüchern fast nichts von dem deutschen kunstepos mitgeteilt findet.

Also auch die gepriesenen litterarischen themata geben anlasz zu manchen bedenken, und ich stehe nicht an, ästhetisch kritisierende und litterarhistorische themata gänzlich von der bearbeitung in der schule auszuschlieszen, um so mehr, als litteraturgeschichte durch die neuen lehrpläne von der behandlung in der schule ausgeschlossen ist. sie übersteigen einfach das bildungsmasz zumal unserer heutigen schüler, deren bildung leider weit weniger einheitlich ist als die der früheren. ich behalte nur bei themata referierenden charakters, charakteristiken und psychologische entwicklungen, culturhistorische darstellungen auf grund der lectüre, wie ich sie zum teil in meiner schrift 'grundzüge der dramatischen kunst' § 7 skizziert

habe. hier hat der schüler gelegenheit, an gegebenes anknüpfend combinatorische fertigkeit zu erlangen und einen sein herz und gemüt interessierenden und ihm durch die eingehende schullectüre durchaus bekannten und vertrauten stoff nach irgend einem gesichtspunkte darzustellen. nun kann man freilich, nachdem ich die litterarischen themata so stark beschnitten, den einwand machen: an aufsätzen rein referierender art, wenn sie auch von einem mehr allgemeinen gesichtspunkte aus gestellt sind, kann man, zumal bei probeaufsätzen und auf der obersten stufe nicht immer, ich betone das letzte wort, genau den grad der geistigen bildung des schülers in wünschenswerter weise abschätzen. gute vorbereitung des stoffes überhaupt in der schule, tüchtiger fleisz und rege aufmerksamkeit des schülers werden zuweilen zu einer unrichtigen, zu günstigen beurteilung der geistigen reife überhaupt führen können. ich erkenne diesem bedenken einige berechtigung zu, wiewohl bei jedem examen dieser einwand erhoben werden kann; und auch gegen die philosophischen themata kann man zweifel erheben, ob sie im stande sind, den geistigen bildungsgrad genau anzugeben. aber trotzdem gebe ich zu, dasz man gegen litterarische themata als prüfungsarbeiten, wenn sie nur referierenden charakter haben, bedenken erheben kann, und so finden wir, dasz eine reihe von schulräten bei der wahl der abiturienten-themata den allgemeinen den vorzug gibt, eine andere reihe von schulräten den sog. litterarischen. eine vermittlung der beiden richtungen oder eine förderung der ganzen streitfrage ist seit Laas nicht erfolgt. so herscht denn individuelle willkür, die innerhalb derselben anstalten für die einheitliche geistesbildung der schüler immerhin etwas misliches hat. ich habe nun in meiner praxis mit gutem erfolge den versuch gemacht, die gesunden gedanken beider richtungen zu vermitteln, wohl allgemein reflectierende themata zu wählen, aber ihnen in der lectüre eine gesunde basis zu geben, alles moralisieren und ästhetisieren zu meiden und das in der litteratur und geschichte gegebene material dazu zu benutzen, gedanken und urteile mehr allgemeiner natur daraus zu entwickeln. solche themata überschritten nicht den geistigen standpunkt der schüler; diese waren nie in verlegenheit um stoff und gedanken, der stoff interessierte sie, sie konnten dabei nie ins hohle und phrasenhafte sich versteigen, brauchten nicht zu lügen und zu heucheln und waren auch nicht genötigt, nur bedingt richtiges als allgemein richtig hinzustellen, wie dies bei den meisten allgemeinen themata der fall ist. sie sind viel häufiger geistreich schillernde aperçus oder sätze, die umgekehrt gerade so richtig und falsch sind. reflectierende themata also auf grund der lectüre oder der geschichte sollen sich den aufgaben mehr referierenden charakters als höchste stufe anschlieszen! ich habe mir eine reihe derartiger themata zurecht gelegt und bin mit dem erfolge derselben recht zufrieden. dasz der gedanke auch in weiteren kreisen verbreitung finde, übergebe ich hiermit eine reihe kurz skizzierter derartiger aufgaben der öffentlichkeit.

Digitized by Google

1.

Wo rohe kräfte sinnlos walten,
da kann sich kein gebild gestalten.

nachgewiesen an Homers schilderung von den Cyclopen und ihrem lande. Hom. Od. IX.

A. einleitung: Odysseus ankunft im lande der Cyclopen. wie fühlten sich die hochgebildeten Griechen dort überrascht! warum? übergang zum thema.

B. abhandlung:

I. die Cyclopen und besonders Polyphem besitzen allerdings eine grosze kraft. vgl. Hom. Od. IX 321. 289. 241.

II. aber diese kraft ist roh. sie ist demnach

a) unentwickelt und ungeübt; denn es fehlt ihnen

α) ackerbau (IX 108).

β) gewerbe; mangel an guten wohnungen (114. 400).

γ) schiffahrt (126), handel und wandel.

b) sie hat keine ziele, in deren dienst sie sich stellt; denn sie haben

α) keine gesellschaftliche verbindung (400. 114),

β) keine politische verbindung (112),

γ) keine religiöse verbindung (275).

benehmen des Polyphem gegen die Griechen.

C. schlusz: zusammenfassung. würdigung der heutigen colonisatorischen thätigkeit Deutschlands.

2.

Schillers wort:

da kommt das schicksal, roh und kalt
faszt es des freundes zärtliche gestalt
und wirft ihn unter den hufschlag seiner pferde;
das ist das los des schönen auf der erde.

angewendet auf Siegfrieds schicksal im Nibelungenlied.

A. einleitung: der schöne sommer, der lichtgott Baldur, unterliegt dem todbringenden winter, dem tückischen Hoedur. ein nachklang dieses heidnischen mythus findet sich in den gestalten Siegfrieds und Hagens. auf erstern soll Schillers wort anwendung finden.

B. abhandlung:

I. Siegfried kann das schöne im sinne Schillers darstellen.

a) äuszerlich:

1) seine schönheit, kraft und stärke und sein glänzendes auftreten.

2) seine hervorragende stellung

α) als herscher,

β) als besitzer des schatzes,

γ) als gemahl der schönsten und liebreizendsten frau.

b) innerlich:
α) seine bescheidenheit und liebenswürdigkeit.
β) sein sonniges, heiteres wesen, seine arglosigkeit, treue und offenheit.

II. diese schöne gestalt wird erbarmungslos durch Hagen gefällt. Hagen ist für ihn das rohe, kalte schicksal.
1) äuszerlich; im aussehen, auftreten, und
2) innerlich; sein höhnischer, kalt berechnender, rücksichtsloser charakter und seine herzlosigkeit.
3) er wird sein mörder.

C. schlusz: klage um den helden. gerade das schöne, wie es an Siegfried sich zeigt, ist den bösen mächten gegenüber so schutzlos!

was im liede ewig soll bestehen,
musz im leben untergehen.

3.

Kann uns zum vaterland die fremde werden?
abgehandelt an Homers schilderung vom aufenthalte des Odysseus bei der nymphe Calypso.

I. Odysseus in seiner heimat Ithaca. sein haus, hof, seine familie und umgebung.

II. Odysseus paradiesischer aufenthalt bei der nymphe Calypso. eine herliche, berückend schöne göttin, will sie ihm unsterblichkeit verleihen und mit ihm ewig auf meerumflossenem eiland glücklich sein.

III. warum wird dem Odysseus trotzdem nicht die fremde zur heimat?
a) äuszere gründe:
das ganz andere land. jede gesellschaft fehlt.
b) innere gründe:
1) liebe zur heimat, wo sein ganzes gemüt wurzelt.
2) sehnsucht nach gattin und sohn. diese tiefe liebe kann nicht durch äuszere reize der göttin und ihrer insel ersetzt werden.

IV. daher sehnt sich Odysseus trotz aller herlichkeit in das rauhe Ithaca zurück. thema!

4.

Dasselbe thema, entwickelt an Goethes Iphigenie.

5.

Wo viel freiheit, ist viel irrtum.
entwickelt an Schillers 'räubern'.

I. welche freiheit nimmt Karl Moor mit seinen spieszgesellen für sich in anspruch?
1) er wohnt nicht mit andern menschen vertraulich beisammen, sondern haust willkürlich in den freien böhmischen wäldern. 'ein freies leben führen wir' usw.

2) er verfügt frei über den besitz anderer, raubt und mordet nach willkür.
3) er fügt sich keinem gesetze, sondern lebt nur nach seinem eignen gesetze.

II. die irrtümer dieses 'freien' lebens:
1) die masse der auf erden lebenden menschen bedingt ein friedliches zusammenleben an derselben stelle.
2) dies ist nur möglich, wenn alle sich verpflichten, in bestimmten punkten auf ihre absolute freiheit zu verzichten, damit sie in einem bestimmten umfange eine ungetrübte freiheit genieszen können. die gesetze garantieren nemlich
α) das materielle
β) das geistige } wohl der mitbürger und ihre sicherheit.
γ) das moralische
3) durch den unterschied des könnens und wollens entsteht ein socialer unterschied der menschen, die auch ohnehin nicht gleich sind.

III. gehen also die 'räuber' darauf aus, eine andere weltordnung zu schaffen, so irren sie, freveln an der menschheit und müssen, da sie sich dem für sämtliche wesen geltenden gesetz der anpassung nicht fügen, zu grunde gehen.

Die figur Karl Moors ist eine tragisch erschütternde, weil er im besten glauben und mit den besten absichten trotzdem furchtbar irrt und zu grunde geht, obschon in ihm sehr edle keime vorhanden sind.

6.

Ist das freiheitsstreben der Schweizer in Schillers 'Tell' gerechtfertigt?

Nicht jedes streben nach freiheit ist zu rechtfertigen; eine absolute freiheit, wie sie Schillers 'räuber' erstreben, gibt es nicht. vor allem sind schlechte, unmoralische mittel zur erlangung der freiheit zu verwerfen. welche art der freiheit erstreben die Schweizer im Tell?

I. nicht schrankenlose freiheit; denn sie halten fest
1) an den von alters her überkommenen gesetzen,
2) an ihrem rechtmäszigen herrn, dem deutschen kaiser.

II. sie verlangen nur freiheit
1) von aufgedrungenen, ausländischen vögten, die willkürlich herschen,
2) von missethätern und verbrechern, wie Landenberg und Gessler,
3) von zwingburgen, beschimpfung und erniedrigung. Gesslers hut.
4) sie wollen deutsch, reichsunmittelbar, aber nicht österreichisch sein.

III. nach diesem erlaubten ziele strebten sie mit erlaubten mitteln. Tells that ist act der notwehr nicht gegen den vertreter des kaisers, sondern gegen einen hinterlistigen verfolger.

IV. daher ist das freiheitsstreben der Schweizer gerechtfertigt.

'wenn ein volk, das fromm die herden weidet' usw. (Wilhelm Tell.)

7.

Ach, der zorn verderbt die besten! dargestellt an Sophokles Aiax.

I. Aiax ist vor dem waffenstreite der 'beste' held.
   1) er ist nächst Achill der tapferste und stärkste im Griechenheer. Soph. Aiax 435. 422 f. 502. 619. 964. 1283. 1340. 1416.
   2) er besitzt hohes ehrgefühl und ritterlichen sinn. 470 f. 555. 815.
   3) er hat ein tiefes, weiches gemüt und zeigt dies gegen gattin, sohn und eltern.

II. Aiax nach dem waffenstreite im zorn verliert an wert:
   1) er ist ungerecht gegen andere und von gemeiner rachsucht erfüllt, zumal gegen Odysseus.
   2) daher verfällt er durch seine furchtbare leidenschaft in wahnsinn und begeht schreckliche greuel.
   3) er verzweifelt, zur besinnung gekommen, an sich und der welt und wird selbstmörder. also: der zorn verderbt die besten!

schlusz: bedauernswertes ende des helden.

8.

Allgemeines menschenrecht und historisches recht im kampfe mit einander. nach Goethes Iphigenie.

Die aufklärung des vorigen jahrhunderts entwickelte das wesen und die rechte des menschen nach den gesetzen der reinen vernunft und sprach den satz von der 'freiheit, gleichheit und brüderlichkeit' aller menschen aus. diese sätze standen in schroffem gegensatz zu den verhältnissen, wie sie sich historisch entwickelt hatten, und gerieten in der revolution in furchtbaren kampf. in seiner vornehmen, versöhnlichen art läszt Goethe in seiner Iphigenie denselben kampf sich abspielen.[2]

I. Iphigenie vertritt das allgemeine menschenrecht:
   1) niemand darf einen menschen deshalb hassen oder verfolgen, weil er andern stammes ist. ob barbar, Scythe oder Grieche, alle menschen sind gleich.
   2) daher schafft sie die menschenopfer ab, wozu die in Tauris gestrandeten fremdlinge bestimmt wurden. Iph. I 2. I 3.

      'der misversteht die himmlischen, der sie
      blutgierig wähnt, er dichtet ihnen nur
      die eignen grausamen begierden an.'

   3) deshalb kann sie auch den Thoas nicht, obschon er in den augen des Pylades barbar ist, hintergehen, sondern gesteht ihm die ganze wahrheit. vgl. IV 5.

---

[2] Bettingen 'grundzüge der dramatischen kunst'. Berlin, Weidmann. 1889. § 7.

4) das weib hat nach den gesetzen der vernunft dieselben rechte wie der mann, es braucht nicht die willenlose sklavin desselben zu sein. IV 3.

'ich bin so frei geboren als ein mann' usw.
'es ziemt
dem edlen mann, der frauen wort zu achten.'
I 1 'der frauen zustand ist beklagenswert' usw.

II. Thoas vertritt das historische recht,

1) weil es von jeher so brauch war, wurde jeder fremdling getötet. vgl. I 4.

'es ziemt sich nicht für uns, den heiligen
gebrauch mit leichtbeweglicher vernunft
nach unserm sinn zu deuten und zu lenken.'

2) als könig glaubt er, und so war es ja auch von jeher bei ihm, nur befehlen zu brauchen, um Iphigenie zur heirat zu veranlassen. I 3.

'doch ist der weg auf ewig dir versperrt,
und ist dein stamm vertrieben, oder durch
ein ungeheures unheil ausgelöscht,
so bist du mein durch mehr als ein gesetz.'

schlusz: sieg der reinen vernunft und reinen menschlichkeit über historisches recht durch die höhere macht der wahrheit. abschiedsgrusz des Thoas!

9.

In deiner brust sind deines schicksals sterne.
nachzuweisen an Schillers Wallenstein.

Wallensteins schicksal wurde nicht von auszen, etwa durch die rätselhafte macht des schicksals, dessen zeichen in den sternen geschrieben sein sollen, bestimmt, sondern durch sein eignes herz, d. h. die in seiner brust wurzelnden charaktereigenschaften, seine wünsche, triebe und leidenschaften.

1) durch seinen ehrgeiz, der genährt wurde
   a) durch sein genie als feldherr und staatsmann,
   b) durch seine groszartigen erfolge und die dadurch in seiner hand vereinigte macht
      α) über sein heer und dessen führer,
      β) seinen einflusz beim kaiser und in der europäischen politik.
   c) durch seinen verhängnisvollen aberglauben.
      α) er hält sich als unter Juppiter geboren für besonders vom schicksal begünstigt.
      β) dieser glaube wird verstärkt durch seine wunderbare errettung als knabe und seine unverletztheit in allen schlachten. Wallensteins tod IV 2.

'wohl dreiszig jahre sind's' usw.

      γ) so huldigt er der astrologie, die ihn furchtbar täuscht,
         1) in Octavio. Wallensteins tod II 3. II 1. III 18.
         2) in der beurteilung des rechten augenblicks zum handeln.

Digitized by Google

schlusz: so fiel denn Wallenstein. sein schicksal ist nicht durch äuszere mächte bestimmt worden, wie dies der glaube des altertums, mittelalters und der Mohammedaner, sondern durch sein eignes ich.

'in deiner brust sind deines schicksals sterne!'

10.

Wissen ist macht.

gezeigt an Seni in Schillers Wallenstein.

Seni besitzt die seiner zeit am höchsten geschätzte wissenschaft der astrologie. wesen derselben! seine macht war daher eine grosze:
1) er besasz den mächtigsten herrn der ganzen welt zum freund und schüler. vor ihm beugte sich sogar Wallenstein. ihr nächtliches treiben in dem astrologischen turme.
2) er beherscht das denken und fühlen dieses mannes.
3) seine aussprüche sind entscheidend für das wohl und wehe von millionen!

11.

Sicher ist der schmale weg der pflicht.

nachgewiesen an Max Piccolomini in Schillers Wallenstein.

Soll sich Max für oder gegen Wallenstein erklären, als dieser mit den Schweden gemeinschaftliche sache macht?

I. das gefühl, das herz von Max schwankt:
   a) der von ihm bisher vergötterte Wallenstein, seines lebens stern, sucht ihn für seine pläne zu gewinnen gegen Österreich.
   b) die liebe zu Thekla, Wallensteins tochter, zieht ihn mehr denn je zu Wallenstein.
   c) die verachtung gegen seinen heimtückischen vater und das ganze Wiener cabinet vermehrt sein schwanken, ob er sich nicht an Wallenstein anschlieszen soll.

II. die pflicht zeigt ihm in diesem gewirr verschiedenartigster auf ihn einstürmender gefühle den sichern weg; er dient seinem vaterlande und wendet sich von dem verräter, wenn auch mit blutendem herzen ab.

schlusz: ehrenvoller tod des Max, während Wallenstein durch sein schwanken sich ein tragisches ende bereitet.

12.

Wahre neigung vollendet sogleich zum manne den jüngling.

nachgewiesen an Hermann in Goethes Hermann und Dorothea.

I. Hermann ist vor seiner liebe zu Dorothea ein jüngling, d. h. noch nicht gereift, fertig und vollendet in seinem wesen.

1) im äuszern auftreten: schüchtern, linkisch, ohne selbstvertrauen, daher schweigsam und wortkarg; er lebt mehr innerlich als äuszerlich.
2) geistig: langsam, wenig entschlossen. ein echter biederer landmann, aber zu nichts höherem brauchbar.

II. Hermann wird durch die liebe zu Dorothea plötzlich ein reifer mann.
1) äuszerlich: er tritt sicher und selbstbewust auf, dem vater, apotheker, pfarrer gegenüber. auch Dorothea gegenüber faszt er sich ein herz, wenn er auch hier noch etwas schüchtern bleibt.
2) innerlich:
a) entschlossen und energisch, der mutter, dem vater und dem pfarrer gegenüber.
b) patriotisch, ein fester charakter, der mit groszem blick die weltlage übersieht und dazu stellung nimmt.

13.

Das wesen des weltbürgers.

dargestellt an dem pfarrer in Goethes 'Hermann und Dorothea'.

I. die charaktereigenschaften des pfarrers, die ihn besonders vor andern auszeichnen:
1) er ist geistlicher, geht aber darin nicht völlig auf, sondern zeigt auch interesse und groszes verständnis für weltliche dinge. er kennt die heiligen und weltlichen schriften.
2) er ist feind aller einseitigkeit. confessionellen anstrich merkt man gar nicht an ihm. er weisz alle ansichten, auch abweichende zu würdigen, z. b. über die neugierde, die edle auffassung vom tode. seine humanen ansichten über erziehung und standeswahl. er paart eine gute conservative gesinnung mit einem gesunden sinn für fortschritt.
3) seine bescheidenheit andern, auch geistig niedriger stehenden gegenüber.
4) sein thätiges eingreifen für alles gute und schöne, wenn es ihm auch persönlich nicht von nutzen ist: für Hermann und die familie des wirtes.

II. solche eigenschaften zeigen an, dasz des pfarrers fühlen und denken nicht in enge schranken gebannt ist, sondern dasz er überall in der welt und nicht nur an einem beschränkten orte damit bestehen kann. einen solchen mann nennen wir weltbürger.

14.

Lessings Nathan der weise, ein weltbürger.

Erklärung von 'weltbürger'. Nathan ist ein solcher.

I. äuszerlich:
1) er wohnt in der weltstadt Jerusalem.
2) er ist groszer kaufmann, sein handelsgeschäft umspannt weite

länder, was er seinem scharf durchdringenden geiste und seiner bildung verdankt, die weite kreise umfaszt.

II. in seiner gesinnung: er ist absolut vorurteilslos:
  a) in religiöser beziehung:
    1) trotzdem er Jude ist, nimmt er das Christenkind Recha als sein eignes an und ist ihm ein liebevoller vater.
    2) er hält alle glaubensgenossenschaften für gleichberechtigt und liebt in jedem nur den guten menschen, nicht den guten oder wahren glauben.
  b) in politischer beziehung. ihm gilt jede staatsform gleich. den mohammedanischen fürsten Saladin unterstützt er mit namhaften geldsummen. so zeigt sich Nathan als wahrer weltbürger.

schlusz: welcher unterschied von dem schacherer Shylok!

15.

Der wirt zum goldenen löwen, das bild eines pfahlbürgers.

Umschreibung und erklärung des wortes pfahlbürger. wie die pfähle den bann der stadt einzäunen und von der übrigen welt abschneiden, so ist auch die bildung des wirtes eine eng beschränkte.

1) er liebt die alte tracht seiner jugend, von da ab ist er nicht mehr fortgeschritten, ist beschränkt. beispiele!
2) trotz seines im vergleich zu den verhältnissen der groszen welt kleinen beschränkten daseins, das er sich geschaffen, ist er darauf so stolz, als ob es nichts gröszeres gebe. er zeigt sich also in seiner wertschätzung beschränkt, indem er nur den maszstab des kleinen städtchens anlegt.
3) er kann kaum abweichende meinungen vertragen und würdigen, zeigt sich also beschränkt. dem sohne gegenüber.
4) als heraufgekommener bürger beurteilt er den wert der von Hermann zu wählenden frau nur nach dem ihm verständlichsten gesichtspunkte, dem geld, weisz also nicht, dasz es andere bessere kriterien für diese beurteilung gibt, ist also beschränkt.
5) äuszerlichen glanz und flitter, scheinbildung beurteilt er falsch und verkennt den guten kern in Hermann, der doch die hauptsache ist, zeigt sich also beschränkt.

also! er ist ein pfahlbürger, aber ein rechter biedermann.

16.

Religiöser fanatismus, dargestellt an Thibaut d'Arc.

17.

Mortimer in Schillers Maria Stuart, ein fanatiker.

18.

Religiöse schwärmerei.

abgehandelt an 'jungfrau von Orleans' von Schiller.

Schwärmerei ist eine einseitige höchst gesteigerte thätigkeit des gefühls. die jungfrau von Orleans ist religiöser schwärmerei ergeben, ihr gefühl und ihre phantasie ist einseitig auf die religion gerichtet, speciell geht sie in der Marienverehrung auf.

1) ihr lieblingsaufenthalt ist unter dem Druidenbaum, wo sie beständig ihren phantasien nachhängt.
2) daher hat sie visionen.
3) sie verliert alle andern interessen um eltern, geschwister, liebhaber, ist stets einsam für sich.
4) ihre mission als retterin Frankreichs. ihr dämonischer einflusz auf die massen, die ebenfalls nur gefühlsimpulsen nachgeben und den verstand nicht sprechen lassen.
5) ihr straucheln im realen leben, welches sie wegen ihrer schwärmerei nicht richtig beurteilen kann.

schlusz: ihr tragisches ende, welches bedingt ist durch ihre einseitige religiöse schwärmerei.

19.

Die drei abschnitte in der entwicklung Parzivals, tumbheit, zwîvel, saelde, nachgewiesen an Scheffels Ekkehard.

1) tumbheit: Ekkehard als lehrer Hadwigs auf dem Hohentwyl. seine unerfahrenheit in allen welthändeln, zumal Hadwig gegenüber. seine innere disharmonie.
2) zwîvel: sein schwanken. kampf zwischen liebe und dem klostergelübde, dessen unglückliches ende in der capelle vor Hadwig.
3) saelde: die zeit der ermannung in entsagen und werkthätiger arbeit. sein inneres glück und die wiedergefundene ruhe auf dem hohen Säntis.

'der jüngling lag in träumen,
dann kam die schwarze nacht,
in scharfer luft der berge
ist jetzt der mann erwacht.'

20.

Dasselbe thema, nachgewiesen an Tasso.

21.

Welche ästhetischen gesetze verdankt Lessing in seinem Laokoon der lectüre Homers?

Wie malt der dichter

1) körper im allgemeinen:
   a) durch hinzugesetzte epitheta.
   b) durch beschreibung der art, wie sie entstanden. (schild des Achilles. bogen des Pandarus.)

Digitized by Google

c) oder wie sie in den jetzigen zustand gekommen. (wagen der Juno. Agamemnon bei Homer.)
d) indem er die geschichte des gegenstandes erzählt. (scepter des Agamemnon.)

2) schöne körper: indem der dichter die wirkung schildert, die sie auf andere ausüben. (Helena und die troischen greise bei Homer.)

22.

Welche verschiedenen empfindungen beim anblick der natur stellt Walther, Klopstock und Schiller dar?

I. Walther: naive freude und glückseligkeit im frühjahr, trauer im winter. die verschiedenen stimmungen werden in beziehung zum liebesleben gesetzt. 'frühlingssehnsucht.' 'winterklage.' 'frühling und frauen.'

II. Klopstock:
a) die natur erfüllt in ihren wundern den menschen mit verehrung gottes, des schöpfers derselben. denn es zeigt sich darin
1) seine allmacht. } frühlingsfeier.
2) seine güte. }
b) die natur erfüllt den menschen mit den edelsten, erhabensten gefühlen, zumal mit der freundschaft. (Zürchersee.)

III. Schiller 'spaziergang': die natur ist ewig unwandelbar dieselbe, ewig gerecht, so sehr sich auch der mensch in seinen wünschen, leidenschaften ändert,
1) im verein mit der natur,
2) als beherscher der natur,
3) als feind oder verbesserer der natur.

'und die sonne Homers, siehe, sie lächelt auch uns!'

Crefeld. Bettingen.

49.

ÜBERREDET EMILIA GALOTTI IHREN VATER DURCH WAHRHEIT ODER DURCH EINE UNWAHRHEIT?

Ernst Jeep versucht in seinem aufsatze 'der tod der Emilia Galotti' (in diesen jahrb. 1889 hft. 12) die von mir (ebd. 1888 hft. 10) gegebene lösung des problems zu widerlegen. ich habe dort auf die bisher unbeachtet gebliebene schriftstellerische eigentümlichkeit Lessings, die auch in seinem leben analogien hat, hingewiesen, dasz er gern gerade die edelsten charaktere in seinen dramen ihren edelmut durch eine unwahrheit deutlich an den tag legen läszt. in rücksicht auf diese thatsache, die auch Jeep anerkennt, fasse ich die bekannten worte, wodurch Emilia den vater bewegen will, ihr den tod zu geben ('aber nicht über alle verführung' usw.), einfach als eine unwahrheit. ich kann nicht an-

Digitized by Google

nehmen, dasz Emilia in wahrheit denkt, sie könne sich jemals von dem schändlichen prinzen, dem mörder ihres verlobten gewinnen und verführen lassen.

Auch Jeep verwirft die Goethesche auffassung, dasz bei Emilia eine gewisse liebe zu dem prinzen 'subintellegiert' werden müsse; dennoch will er jene worte nicht als einen vorwand, sondern ehrlich gemeint, als wahren ausdruck von Emilias gedanken auffassen. — Welches sind seine beweisgründe gegen meine erklärung?

Er findet, dasz durch die edelmütige unwahrheit in allen jenen beispielen (bei Camilla Rota, Tellheim, Werner, Sittah, Philotas usw.) immer nur ein 'nebensächlicher zug', nur eine einzelne charaktereigenschaft 'einer einzelnen person' in helleres licht gesetzt wird, hier aber die 'katastrophe auf sie gebaut' sein würde. es liegt auf der hand, dasz dies bedenken nicht stichhaltig ist. warum soll ein dichter eine handlungsweise, von welcher er mit vorliebe bei der zeichnung seiner charaktere nebensächlichen gebrauch macht, nicht auch einmal an einer entscheidenden stelle anwenden? übrigens führt Philotas bekanntlich seine katastrophe gerade mit hilfe einer unwahrheit herbei; auch ist Philotas nicht etwa nur eine 'einzelne person' im drama, sondern die hauptperson; auch Tellheim ist eine hauptperson; und Minna selbst, die titelheldin, erreicht ihren zweck, führt die handlung zum glücklichen ende gerade durch die falsche vorspiegelung ihrer enterbung.

Dies letzte beispiel widerlegt zugleich den von Jeep hinzugefügten gegengrund, dasz alle jene edeln personen die unwahrheit nur um andern zu helfen und zu nützen gebrauchten, während bei Emilia die unwahrheit an jener stelle aus egoistischem interesse hervorgehen würde. offenbar handelt doch Minna in ihrer liebe zu Tellheim ganz ebenso sehr in ihrem eignen interesse wie im interesse Tellheims, indem sie ihn täuscht. desgleichen, wenn Tellheim zu Werner sagt, dasz die 'Marloffin' 'bei heller und pfennig' ihn bezahlt habe, und dasz er W.s geld nicht brauche: so handelt er um seiner eignen ehre willen so. 'es ziemt sich nicht, dasz ich dein schuldner bin.' —

Ferner sagt Jeep, wenn der dichter seine heldin nur einen scheingrund für die notwendigkeit ihres todes beibringen und den vater nur durch eine täuschung bewegen liesze, so gestünde er damit selber ein, dasz er nicht fähig sei, die katastrophe dem vater, dem leser und sich selber plausibel zu machen. 'wo bleibt die kunst Lessings?' ruft Jeep pathetisch aus. mit gleichem rechte könnte man fragen: wo bleibt die kunst Shakespeares, der doch seinen Romeo auch nur infolge einer täuschung, eines irrtums sterben läszt?!

In rücksicht darauf, dasz Emilia das erste unwahre wort noch weiter durch andere für den vater bestimmend wirkende worte ergänzt, erklärt Jeep, wenn das alles unwahrheit sei, so sei Emilia eine 'abgefeimte verstockte sünderin', und das könne man doch von dem 'frommen unschuldsvollen kinde' nicht annehmen.

Jeep nimmt es, besonders wo er pointiert spricht, mit dem ausdruck nicht so genau (das zeigt u. a. auch der schlusz seines aufsatzes, wo er irrtum und unwahrheit verwechselt) — und leider sind auch seine gedanken nicht ohne innern widerspruch! hier nennt er Emilien ein 'frommes unschuldsvolles kind' und kurz vorher will er es wahrscheinlich machen, dasz sie ernstlich fürchte, sie werde dem prinzen nicht widerstehen können, werde ihm ihre unschuld preisgeben. 'sie hat warmes heiszes blut; ihre sinne werden sie fortreiszen; sie ist doch Italienerin.' — Wenn welterfahrene menschen solche wendung auch vielleicht objectiv nicht für ganz unmöglich erklären würden: wie kann ein 'frommes unschuldsvolles kind' solches über sich selber denken, solche macht der eignen sinnlichkeit auch nur ahnen?!

An diesem punkte scheitert nun auch der von Jeep selbst gemachte positive lösungsversuch: Emilia liebe freilich den prinzen nicht, aber sie fürchte die möglichkeit ihres falles durch verführung.

Um dies wahrscheinlich zu machen, versucht er einerseits das verhältnis zwischen Emilia und Appiani als ein recht kühles hinzustellen; Emilia 'liebe' den grafen nicht, 'wie das weib den mann', sondern 'verehre' ihn, den würdigen, nur 'wie das kind den vater'. — Sonderbar, dasz jemand Lessing so misverstehen kann! jene einzige schöne scene, wo wir Emilien mit ihrem verlobten zusammen sehen (II 7), zeigt uns zwar keine lebhafte empfindsamkeit oder viel zärtlichkeitsäuszerungen — dergleichen liebte Lessing weder im leben noch in der dichtung — aber sie läszt es uns deutlich genug erkennen, dasz Emilia in ihrer liebe glücklich ist; keinerlei mangel an freudigkeit ist an ihr zu bemerken an dem tage, wo sie sich dem grafen fürs leben unlöslich verbinden wird. wie umspielt sie ihn fröhlich mit ihrer liebe und möchte auch ihn, dem eine wolke, ein schatten auf dem gemüte liegt, so gern recht froh haben; seinen augen möchte sie — ohne alle eitelkeit — wohlgefällig sein und gerade in dem gewande und schlichten schmucke will sie wieder vor ihn treten, worin sie ihm zuerst gefallen. welche lieblichkeit und zartheit liegt in dieser scene! wie gesund und richtig ist auch in der vorhergehenden scene ihr natürliches gefühl: 'der graf musz das wissen. ihm musz ich es sagen.' und wiewohl sie dann 'der bessern einsicht' ihrer mutter sich gern unterwerfen will, musz sie doch sagen: 'ich dächte doch, ich behielte lieber vor ihm nichts auf dem herzen.'

Anderseits möchte Jeep die 'geheimnisvolle macht von Gonzagas persönlichkeit' hier gern recht stark in anschlag bringen, damit man sieht, Emilia habe grund sie zu fürchten. es ist ja bekanntlich schon öfter von dieser angeblichen 'dämonischen' gewalt des prinzen, von seiner für weiberherzen hinreiszenden persönlichkeit geredet worden — gefabelt worden: in Lessings drama ist sie nicht vorhanden. es wäre Lessing ein leichtes

Digitized by Google

gewesen, seinem prinzen solch einen charakterzug beizulegen; aber weder die gräfin Orsina noch sonst jemand macht irgend eine derartige andeutung, selbst Odoardo (II 4) bezeichnet ihn blosz als einen 'wollüstling', der begehrt; aber nicht als einen solchen, dem die weiberherzen zufliegen, oder der auch nur die köpfe zu verdrehen pflege. — Aber hat nicht Emilia selbst diese seine 'geheimnisvolle macht' an ihrem herzen erfahren? wenn ein junges unerfahrenes mädchen bei ihrem ersten eintritt in die gröszere gesellschaft von einem äuszerlich liebenswürdigen prinzen beachtung und auszeichnung erfährt, so wird das unter allen umständen einigen eindruck machen und ihre gedanken noch wiederholt beschäftigen — dazu bedarf es keiner 'geheimnisvollen macht'; und wenn ein junges mädchen in der kirche von irgend einem zudringlichen jungen menschen ein liebesgeständnis zugeflüstert anhören musz, so geht das eben nicht ohne eine gewisse innerliche erregung ab, worin das gefühl der entrüstung besonders stark sein wird — gerade so ists hier bei Emilia; wenn sie dann aber vollends nachträglich in dem zudringlichen schmeichler einen ihr wohlbekannten und bisher gar nicht widerwärtig erschienenen jungen mann erkennt, dessen hohe stellung noch besondere rücksicht zu fordern scheint: sollte sie da nicht in die gröste verwirrung geraten? wie könnte man von ihr erwarten, dasz sie in solcher situation mit ruhe und sicherheit auftrete? — Mit einem schein von berechtigung könnte man noch Emilias eigne worte über jene abendgesellschaft beim kanzler Grimaldi anführen, um zu beweisen, dasz der prinz ihr selbst doch ernstlich gefährlich war. 'ich kenne das haus der Grimaldi . . . eine stunde da, unter den augen meiner mutter — und es erhob sich so mancher tumult in meiner seele, den die strengsten übungen der religion kaum in wochen besänftigen konnten.' aber hier ist zu beachten, dasz diese worte eben nur eine fortsetzung der unwahrheit sind, wodurch Emilia den vater zu ihrer tötung überreden will, indem sie ihre tugend für gefährdet erklärt. gewis hat sie nach jenem interessanten abend, wo der prinz so überaus liebenswürdig gegen sie gewesen ist, noch lange eine gewisse lebhafte erregung gefühlt; aber hier übertreibt sie und deutet — ungerecht gegen sich selbst — zum schlimmen. überdies ist jetzt alles anders geworden! inzwischen ist sie ja eine glückliche braut geworden. ja auch der gewinnende, freundliche eindruck, den sie damals vom prinzen empfangen, ist schon durch seine zudringlichkeit in der kirche ganz ausgelöscht, und all ihre jemalige still bescheidene zuneigung zu ihm ist nun vollends in hasz, verachtung und abscheu verwandelt, da sie in ihm den mörder ihres verlobten und einen frechen sünder erkannt hat. da ist es doch eine bare psychologische unmöglichkeit, dasz sie in solcher stimmung wirklich fürchten sollte, sie könne sich diesem menschen, den sie — wie auch Jeep sagt — nicht liebt, jemals ergeben. wo bliebe, möchte man fragen, Lessings psychologische einsicht und

Digitized by Google

seine meisterschaft in consequenter charakterzeichnung, wenn er das charakterbild seiner heldin in der letzten entscheidenden scene noch so verzerrt, und so widerlich verzerrt hätte?!

Doch für éins bin ich Jeep dankbar. er vermiszt in meinem aufsatze die motivierung für Emilias wunsch zu sterben. der von mir angeführte grund: 'nachdem ihr verlobter ermordet und, wie sie sich sagen musz, mit durch ihre eigne verfehlung, durch jenes unglückselige verschweigen ums leben gekommen ist, da kann sie nicht mehr leben, ihr lebensglück und ihre lebenslust sind vernichtet' — diese erklärung genügt ihm nicht, und 'um so weniger als sie den wunsch zu leben offen ausspricht: . . . «lassen Sie uns fliehen, mein vater».' — Dieser einwand gibt mir anlasz, auch das motiv zu Emilias wunsche selbst noch genauer zu erörtern, während es mir in dem vorigen aufsatze nur um den nachweis jener Lessingschen maxime zu thun war und dasz durch beachtung derselben der bedenkliche anstosz in Emilias charakter wegfällt.

Die worte 'lassen Sie uns fliehen, mein vater' sind nun freilich nicht, wie Jeep meint, ein bestimmter ausdruck für den wunsch zu leben; vielmehr drücken sie nur das naturgemäsze, unwillkürliche verlangen aus, fortzukommen von dem orte des schreckens und aus der nähe des verhaszten frechen und zudringlichen mörders. aber sie zeigen uns allerdings zugleich, wie ich Jeep zugeben musz, dasz Emilia nicht sofort nach der kunde von Appianis tode den gedanken selbst zu sterben gefaszt hat. sie hat eben — und das ist wieder ganz naturgemäsz — nicht etwa ein für diese umstände fertig gestelltes programm sofort bereit. erst als sie erfährt, dasz sie nicht fliehen kann, sieht sie ihr unglück, ihre notlage so verschärft, dasz sie sofort zu sterben begehrt. ihr lebensglück ist vernichtet, und nun soll sie auch noch in der nähe des verabscheuten frechen menschen bleiben, ausgesetzt seiner begehrlichen lasterhaften zudringlichkeit, die ihr durch die form galanter liebenswürdigkeit um kein haar besser und erträglicher wird. welch eine widerwärtige, scheuszliche existenz für eine edle jungfrau, auch nur einige tage oder wochen lang den zudringlichkeiten, liebenswürdigkeiten eines lasterhaften menschen schutzlos ausgesetzt zu sein! wie empörend und unerträglich für das gefühl jeder ehrenwerten jungfrau — eine schmachvolle antastung ihrer persönlichen ehre, auch wenn weder gewalt noch verführung sie überwinden wird. ists denn so unverständlich, dasz ihr weibliches ehrgefühl (samt dem allgemeinen bewustsein der menschenwürde) solch eine unwürdige lage nicht dulden mag und kann, dasz sie den rettenden tod so dringlich begehrt?!

Ihr vater aber hat für dies weibliche ehrgefühl kein verständnis; mit diesem beweggrunde wird sie nichts bei ihm ausrichten. seine rauhe tugend traut dem weiblichen geschlechte gar zu wenig charakterfestigkeit zu; dasz frauen und jungfrauen durch gefühl und sitte unter umständen ebenso behütet und geführt werden wie der mann durch seine grundsätze, scheint er nicht zu ahnen — 'alles ist

ihm verdächtig, alles strafbar', sogar die wenigen unbegleiteten schritte seiner tochter bis in die nächste kirche; éiner, meint er, sei schon genug zu einem fehltritte! wie sollte solch ein mann das zartgefühl einer jungfrau richtig schätzen können? wie sollte Emilia, die ihres vaters art doch kennt, hoffen dürfen, dasz ers verstehe, wie unerträglich ihrem innersten gefühle auch schon das zusammensein mit dem menschen, der sie mit seinen begehrlichen liebenswürdigkeiten verfolgt, sein musz?! so gibt sie denn einen unwahren grund für die notwendigkeit ihres todes an und zwar einen solchen, den er sicher gelten lassen wird, weil derselbe ganz seiner eignen anschauung entspricht, dasz nemlich das weib überaus schwach und haltungslos sei. — Welch eine feine psychologische concinnität in Lessings charakterzeichnungen wird uns damit wieder erschlossen!

TORGAU. BERTLING.

50.

SCHRIFTEN DES DEUTSCHEN EINHEITSSCHULVEREINS. SECHSTES HEFT: DR. LOTHAR MEYER, DIE REFORM DER HÖHEREN SCHULEN. F. HORNEMANN, EINHEITSSCHULBESTREBUNGEN IN ITALIEN. Hannover 1890.

Es scheint angezeigt, auf den sehr anregenden inhalt des sechsten heftes der schriften des 'deutschen einheitsschulvereins' (deren viertes und fünftes heft die auf den hauptversammlungen des vereins in Kassel bzw. Jena gehaltenen vorträge sowie fortsetzungen der bibliographie enthalten) auch an dieser stelle hinzuweisen.

In einer 'vorbemerkung' unterzieht zunächst F. Hornemann die schrift A. Baumeisters 'gymnasialreform und anschauung im classischen unterricht' sowie die 'erinnerungen aus dem leben eines alten schulmannes' von Ziel kurzen besprechungen und zeigt, wie beide hervorragenden schulmänner in den wichtigsten punkten ihrer reformwünsche mit den zielen des 'deutschen einheitsschulvereins' übereinstimmen. denn beide sprechen sich für die beseitigung des lateinischen aufsatzes und des griechischen scriptums in prima aus, fordern auch in den oberen classen pflege des zeichnens als pflichtfach, Ziel erklärt sich auch für einführung des englischen als allgemeinverbindlichen faches; eine erfüllung der wünsche dieser männer wäre also im princip eine verwirklichung der vom 'deutschen einheitsschulverein' angestrebten 'höheren einheitsschule'. wenn dann doch beide sich gegen eine einheitsschule aussprechen, so glaubt Hornemann darin einen beweis für die notwendigkeit erblicken zu sollen, die hauptpunkte, auf deren reform es in unserem höheren schulwesen ankommt, immer eindringender zu erörtern und immer deutlicher herauszustellen: diesem zwecke soll auch vorliegendes heft dienen.

Im ersten teile erörtert dr. Lothar Meyer (professor der chemie in Tübingen) das bedürfnis nach einer reform des höheren schulwesens und die ziele, denen solche zustreben müsse, zum teil

Digitized by Google

in demselben sinne, in welchem er sich auf der ersten hauptversammlung des 'deutschen einheitsschulvereins' ausgesprochen (s. meinen bericht in diesen jahrb. 1888 s. 315 ff.). er steht durchaus nicht auf dem standpunkte derjenigen, die verlangen, die schüler sollen ausschlieszlich oder doch hauptsächlich das lernen, was sie im späteren praktischen leben notwendig brauchen werden, wünscht vielmehr, 'dasz mit den banausischen utilitariern gründlich gebrochen und ihrem einflusse ein fester riegel vorgeschoben werde'. dagegen wünscht der verf. festzuhalten an der alten überlieferung, 'dasz die schule nur die fähigkeiten entwickeln, allgemeine bildung geben, ganze menschen erziehen und der hoch- und fachschule überlassen solle, diese auf den praktischen lebensberuf vorzubereiten'. aber auch von diesem standpunkte aus hat er an der augenblicklichen gestaltung unseres höheren schulwesens verschiedenes auszusetzen und die darlegung dieser mängel ist sehr eingehend. da heiszt es u. a.: die schulen legen zu viel wert auf das wissen und zu wenig auf das können, namentlich auf dem gebiet der mathematik und naturwissenschaften. es wird immer wieder vergessen, dasz es einzig darauf ankommt, die schüler so anzuleiten, dasz sie beobachten, denken, rechnen und construieren können; wie viel thatsachen und wie viel lehrsätze sie auswendig wissen, ist von ganz untergeordneter bedeutung. die durchschnittsgymnasiasten wissen die erworbenen mathematischen kenntnisse oft nicht zu benutzen, sind für das verständnis naturwissenschaftlicher vorträge nicht geschult, fassen nicht richtig auf, was ihnen gezeigt wird, vermögen den aus den beobachtungen gezogenen schlüssen nur mit mühe oder gar nicht zu folgen. in den mathematischen und naturwissenschaftlichen unterricht der realgymnasien werden weite gebiete hineingezogen, welche nicht der vorbildung, sondern der ausbildung angehören und durch dieses hinüberziehen ganzer disciplinen von der hochschule auf die vorbildungsanstalt werden die grundlagen der wissenschaftlichen ausbildung geschädigt und dazu wird in den schülern leicht die meinung erzeugt, dasz sie gebiete gründlich und erschöpfend kennen gelernt hätten, in die sie nur oberflächlich eingeführt wurden. somit bereiten die humanistischen gymnasien nicht mehr genügend auf die verschiedenen studien vor, der versuch aber durch das realgymnasium eine geeignetere vorbildung zu erzielen, ist als misglückt zu erachten.

Um nun die schulen wieder zu dem zu machen, was sie sein müssen, verlangt der verf. eine einheitliche gestaltung des gymnasiums, so dasz es auf alle höheren studien einschlieszlich der sogenannten technischen gut vorbereite und überhaupt möglichst allseitig ausbilde; es soll dann auch die beste und höchste schule für alle die jungen leute sein, welche nicht zur hochschule übergehen, aber ihre schulzeit bis zur absolvierung des gymnasiums auszudehnen in der lage sind. zwischen dieser höchsten schule und der niedersten, der volksschule, solle die real- oder bürger-

schule stehen, nicht als vorschule für höhere studien, sondern um in gründlicher und gediegener weise auf den unmittelbaren eintritt ins praktische leben vorzubereiten. den neuerdings aufgetauchten und von einem eignen verein verfochtenen gedanken aber, mit einer einzigen schule allen bedürfnissen des ganzen volkes zu entsprechen, erklärt der verf. mit recht für 'ganz unausführbar', weil eine einheitsschule dieser allgemeinen art keinem ihrer schüler gerecht werden könnte.

Zur durchführung der reform verlangt der verf. zunächst eine änderung des berechtigungswesens, um das gymnasium von alle den schülern zu entlasten, 'welche seinen lehrgang gar nicht durchzumachen beabsichtigen, sondern nur gewisse berechtigungen, besonders die zum einjährigen militärdienste, ersitzen wollen'; ihnen soll hierzu ein leichterer, kürzerer und billigerer weg eröffnet werden durch gründung von real- und höheren bürgerschulen in hinreichender anzahl, welche mit ihrem drei jahre früher zu erlangenden reifezeugnis die berechtigung zum einjährigen militärdienst liefern, während die gymnasien keinen berechtigungsschein anders als mit dem reifezeugnis ausstellen. die verbindung bestimmter berechtigungen mit dem einjährigen besuch der prima ist nach dem verf. 'ein privilegium für solche leute, welche das reifezeugnis zu erlangen auszer stande sind': ein urteil, das durch die erfahrung allerdings seine bestätigung findet; auch die unterscheidung der reife für unterprima, obersecunda, untersecunda ist 'nicht stichhaltig zu begründen', denn 'wenn man einmal auf den richtigen abschlusz der gymnasialbildung verzichtet, so kommt auf ein einzelnes jahr mehr oder weniger auch nicht viel an'. alle diese berechtigungen könnten sehr wohl der real- oder höheren bürgerschule überlassen werden, wenn man nur, da ja für gewisse berufskreise einige kenntnis der lateinischen sprache nötig ist, an ihnen nebenkurse errichtet, in welchen das latein obligatorischer unterrichtsgegenstand ist: eine einrichtung, die zugleich an den orten ohne gymnasium den schüler für den übertritt in die unteren classen des gymnasiums vorbereiten könnte.

Sodann verlangt der verf., 'dasz eine mathematisch-naturwissenschaftliche schulung verbunden mit einer gründlichen übung im geometrischen und freihandzeichnen als ein notwendiges, der philologisch-historischen ebenbürtiges und gleichberechtigtes, wenn auch viel weniger zeit beanspruchendes glied des unterrichts anerkannt werde', erklärt sich daneben aber offen und unumwunden auch dafür, 'dasz ohne gründliche sprachstudien eine streng logische schulung des denkvermögens nicht durchführbar ist' und 'dasz keine sprache die beziehungen der gedanken zu einander aus der form der worte und sätze so klar erkennen läszt, wie die beiden alten, die seit jahrhunderten die grundlage des unterrichts in unseren gelehrtenschulen bilden'. für ihre beibehaltung spricht sich deshalb der verf. mit sehr erfreulicher entschiedenheit und bestimmtheit aus; ihm ist es 'keinen augenblick

zweifelhaft, dasz die bekämpfer der altclassischen schulbildung dem manne gleichen, der den baumast absägt, auf dem er sitzt', und die alten sprachen mit ihrer litteratur durch die neuere litteratur ersetzen zu wollen, würde nichts anderes heiszen, 'als dasz wir von den wurzeln unserer cultur das unterste stück abhacken und uns mit der übrig bleibenden hälfte begnügen'.

Steht der verf. so zu dem altsprachlichen unterricht, so werden wir philologen gewis gern geneigt sein zu hören, was er, der chemiker, an dem jetzt herschenden betriebe des unterrichts in den alten sprachen auszusetzen hat. er meint, dasz 'zu viel philologie und zu wenig sprachkenntnis' an den gymnasien getrieben würde und dasz infolge dessen auch der lateinische aufsatz zu einer last geworden sei, was er noch vor etwa 40 jahren nicht gewesen, denn 'damals hat man uns die alten sprachen gelehrt, ohne uns viel mit gelehrter philologie zu befassen'. die vom verf. befürwortete gründliche änderung soll darin bestehen, dasz allerdings zunächst 'alle zeit und kraft auf die gewinnung einer festen grammatischen grundlage verwendet werde. ist aber diese in der hauptsache gewonnen, so langweile man die schüler nicht lange jahre hindurch mit philologischen kleinigkeiten, sondern stecke sich das feste ziel, sie in die kenntnis der alten schriftsteller einzuführen, so dasz sie für diese interesse gewinnen und behalten'. als mittel dazu empfiehlt der verf. 'reichliches und flottes lesen, während dessen der lehrer nur da, wo es wirklich der mühe lohnt, auf eigentümliche formen, sätze und gedankenverbindungen usw. aufmerksam mache'. — Grundsätzlich stimme ich auch in dieser forderung dem verf. bei; auch ich bin der meinung, dasz nur durch lectüre sprachgefühl erzeugt und genährt werden kann, nicht durch noch so eifriges betreiben der grammatik, sowie dasz vielfach im lateinischen und im griechischen gar zu wenig gelesen wird. wenn man z. b. hie und da in schulprogrammen findet, dasz in den beiden jahren der secunda zusammen nur 6—8 bücher der Odyssee, in den beiden der prima nicht mehr von der Ilias gelesen werden, so halte ich das allerdings für viel zu wenig; die schüler müsten sich doch in die wichtigsten autoren, wenigstens in den Homer, so hineinlesen und einleben, dasz sie ihn zuletzt 'vom blatte lesen' können, das kann aber nur durch umfangreiche lectüre erzielt werden, nicht durch noch so gründliche absolvierung geringer pensen. und doch will mir scheinen, als gehe der verf. mit seiner forderung 'reichlichen und flotten lesens' zu weit, wenn er erklärt: 'eine oder zwei seiten Herodot oder Homer sind keine nahrung, mit der man einen primaner eine stunde lang anregend beschäftigen kann, und wenn man sie auspresst wie eine citrone.' da scheint der verf. doch zu übersehen, dasz das lesen allein auch wieder nicht genügt zur einführung der schüler in die kenntnis der alten schriftsteller, sondern dasz auch eine besprechung des inhalts des gelesenen allstündlich, bald mehr bald weniger eingehend, nötig ist, ohne dasz solches zu einem mechani-

Digitized by Google

schen 'auspressen' zu werden braucht. denn um die reichen, namentlich im griechischen schrifttum gebotenen bildungselemente allseitig für die zwecke des erziehenden unterrichts fruchtbar zu machen, 'musz der inhalt von der form losgelöst und selbständig gemacht werden, er musz geistiges eigentum des schülers werden, ihm einen zuwachs an historischer, ethischer, ästhetischer bildung bringen' (s. Collmann, referat für die vierte schleswig-holsteinische directorenversammlung, 1889, s. 59). zur erfüllung dieser so wichtigen aufgabe der lectüre wird man aber im durchschnitt nicht viel mehr als 'eine bis zwei seiten' lesen können. aber trotz dieser verschiedenheit der ansichten in diesem punkte kann ich im übrigen die vom verf. vorgetragenen wünsche für den altsprachlichen unterricht nur billigen und empfehle allen philologischen collegen seine ernsten, wohlgemeinten mahnungen zur be- und nachachtung, denn 'die gefahr, dasz künftige generationen den geschmack an den alten verlieren könnten, ist bei der jetzt meist üblichen behandlung grosz, wahrscheinlich gröszer als jede andere, die dem humanistischen gymnasium jemals drohen kann.' die zahl der vertreter der ansicht, dasz man eine der alten gymnasialbildung mindestens ebenbürtige, allseitige humane bildung auch mittels der neuen sprachen, der eignen geschichte, der mathematik und der naturwissenschaften erzielen könne, wird wachsen, 'falls die mehrzahl der philologen in ihrem passiven widerstande gegen eine gründliche reform der gymnasien dauernd verharrt. die freunde der alten humanistischen schulung werden es mehr und mehr müde werden, tauben ohren zu predigen, und schlieszlich an der hoffnung verzweifeln, dasz das humanistische gymnasium jemals zeitgemäsz verbessert werden könnte. ich musz daher den unsere gymnasien leitenden philologen ein sehr dringendes 'videant consules' zurufen, so lange es noch zeit ist, dem drohenden sturze vorzubeugen'.

Als ein wichtiges mittel zur abstellung der vorhandenen mängel bezeichnet der verf. in kurzen worten die richtige ausbildung und schulung der lehrer und redet schlieszlich einer änderung der reifeprüfung das wort; diese müsse 'von der künstlichen höhe, auf die man sie hinaufgeschraubt hat, heruntergebracht und ihre geltung zum groszen teile durch das urteil des lehrercollegiums ersetzt werden'; und bei der erteilung des reifezeugnisses solle nicht 'allzu pedantisch' verfahren und nicht verlangt werden, 'dasz jeder schüler in jedem fache allen anforderungen genüge'. da darf wohl darauf hingewiesen werden, dasz wenigstens in Preuszen vielfach 'compensationen' gestattet sind und allgemein geübt werden, ob freilich so weitgehend, wie der verf. zu wünschen scheint, mag zweifelhaft bleiben; die erstere forderung verdient aber gewis alle beachtung.

Der zweite teil dieses heftes ist einer ausführlichen besprechung und würdigung des werkes des Italieners Nicolà Fornelli, la pedagogia e l'insegnamento classico, Mailand 1889 gewidmet. in diesem

Digitized by Google

werke widerlegt Fornelli nach Hornemanns bericht in umfassender und eingehender weise die angriffe auf den classischen unterricht in den höheren schulen und legt den wert derselben, besonders — vom standpunkt des Italieners! — des lateinischen in einer weise dar, die trotz mancher aus der verschiedenen nationalen entwicklung entspringenden verschiedenheiten auch für Deutsche sehr lesenswert ist. danach erörtert Fornelli die organisation des höheren schulwesens und fordert statt der jetzt auch in Italien herschenden zweiteilung eine höhere einheitsschule. wenngleich nun die grundanschauungen, von denen Fornelli in seinen forderungen ausgeht, denen des deutschen einheitsschulvereins ganz ähnlich sind, so weicht doch seine höhere einheitsschule von der von jenem erstrebten in einigen nicht unwesentlichen punkten ab: die erörterung dieser verschiedenheiten giebt Hornemann anlasz, die forderungen des deutschen einheitsschulvereins hinsichtlich dieser punkte — mindestens drei getrennte arten von schulen, griechisch und englisch als obligatorische unterrichtsfächer — wiederum zu begründen und so von neuem für sein und des deutschen einheitsschulvereins programm einzutreten. natürlich kann er dabei meistens nur früher schon dargelegtes von neuem hervorheben, doch hie und da zeigen sich auch fortschritte und änderungen in der auffassung, wie das ja sich von selbst versteht; gilt doch auch hier das alte wort: 'dies diem docet'.

Möchte diese anzeige manche collegen anregen, dies heft der schriften des deutschen einheitsschulvereins einer eingehenden lectüre und erwägung zu würdigen!

Ratzeburg. W. Vollbrecht.

51.

Sammlung geschichtlicher quellenschriften zur neusprachlichen lectüre im höheren unterricht, unter fachgenössischer mitwirkung herausgegeben von Friedrich Perle. Halle a. S., Max Niemeyer. 1889.

Wenn ich als classischer philologe es unternehme über diese edition einige bemerkungen zu machen, so geschieht dies, weil ich der überzeugung bin, dasz das derselben zu grunde liegende princip mehr, als das vielfach recht hohle geschrei um die erweiterung seiner sogenannten berechtigungen im stande ist, dem realgymnasium innere gleichberechtigung mit seiner ältern schwesteranstalt zu erringen. gleichen wert aber kann ersteres nur dann für sich in anspruch nehmen, wenn es den nachweis zu führen vermag, dasz es seinen zöglingen auch eine humanistische bildung verleiht[1], die in erster linie sich auf moderne culturelemente stützt.

Nun liegt es mir sehr fern, mich in die tobende männerschlacht

[1] vgl. 'das realgymnasium und die humanistische bildung' von Friedrich Paulsen. Berlin 1889.

Digitized by Google

zu mischen, in der auf der einen seite der schlachtruf: 'hie gymnasium!' auf der andern: 'hie realgymnasium!' ertönt, einen kampf, der sich im interesse unseres höheren schulwesens nicht bis zu der schärfe hätte zuspitzen dürfen, einerseits das altbewährte gymnasium herabzusetzen, anderseits der mühsam sich emporringenden neuen schule jede daseinsberechtigung abzusprechen.

Unsere absicht ist allein die mitwirkung der neusprachlichen lectüre an der aufgabe des realgymnasiums darzulegen, humanistische bildung zu gewähren. da jedoch die möglichkeit ein solches ziel zu erreichen dem schulgemäszen betriebe der neueren sprachen und damit ihrer lectüre vielfach abgesprochen ist und auch heute noch abgesprochen wird, müssen wir zunächst diesen einwand, soweit er die lectüre angeht, zu widerlegen versuchen.

Was die formalbildende seite derselben betrifft, d. h. die durch überwindung der schwierigkeiten, welche die übersetzung des fremdsprachlichen textes in ein erträgliches deutsch mit sich bringt, geübte geisteszucht, so ist die überlegenheit der altsprachlichen lectüre zweifellos. hier musz die lateinische lectüre der neusprachlichen zu hilfe kommen, eine keineswegs zu verachtende unterstützung, zumal nach den neuen plänen das preuszische realgymnasium mehr lateinstunden erhalten hat, als die gymnasien von Österreich, Schweden und Frankreich zu ihrer verfügung haben. anders steht es mit der humanistisch bildenden wirkung neusprachlicher lectüre im engern sinne, den menschen und die menschheit, wie sie uns in hervorragend wichtigen volksentwicklungen entgegentritt, dem fassungsvermögen des reifenden jünglings gemäsz zur erkenntnis zu bringen, und eben weil die formale seite der neusprachlichen schriftsteller den schülern der oberclassen keine genügende anstrengung mehr zumutet (vgl. Fritzsche, einleitung zum cheval de Phidias), wird auf ihre sachliche ausbeutung um so mehr gewicht gelegt werden müssen. wem das Griechentum schlechthin als ideal des menschentums gilt, mit dem ist es überflüssig über diesen punkt zu streiten. schwerwiegender ist die behauptung, die cultur der in betracht kommenden völker, der Franzosen und Engländer, sei der unseren zu gleichartig, als dasz der mensch und die menschheit sich uns hinreichend in ihr objectivieren könne. Perle[1] hat diesen einwand zum teil zurückgewiesen, wenn er sagt, es handele sich nur um einen vergleich zwischen deutscher gegenwart und französischer, bzw. englischer vergangenheit. letztere aber sei von unserer gegenwart hinreichend verschieden, um obiger forderung genügen zu können. ist aber diese wichtige bedingung erfüllt, so darf man der beschäftigung mit einer fremden cultur durch lectüre wegen eines geringern grades von unterschied zwischen ihr und der unsrigen nicht die fähigkeit humanistisch zu bilden absprechen, falls dieselbe nur von ausreichender bedeutung

[1] Perle 'die historische lectüre im französischen unterricht'. Oppeln 1886. s. 37.

Digitized by Google

ist für die geschichtliche entwicklung der menschheit oder genauer unseres culturkreises und damit unseres volkes. dasz die cultur der Franzosen und Engländer diesen ansprüchen voll genüge thut, ist ebenso unbestreitbar, als dasz die antike cultur vermöge der groszen einfachheit ihrer staatlich-socialen verhältnisse dem verständnis der schüler in höherem masze entgegenkommt. handelt es sich bei der altsprachlichen lectüre um eine gröszere kunst zeitlich entfernter liegende und fremdartigere culturzustände dem schüler näher zu bringen, so wird die neusprachliche, um in wahrem sinne humanistisch wirksam zu werden, einer geschickten, für das jugendliche alter passenden erörterung der im verhältnis zu denen des altertums verwickelteren staatlich-gesellschaftlichen verhältnisse der durch sie dargebotenen culturen bedürfen. man hat behauptet, dasz letzterer aufgabe nicht genügt werden könne und dasz darum die französisch-englische cultur für humanistische bildung unbrauchbar sei, ohne sich vielleicht klar bewust zu werden, dasz damit auch einem schulbetriebe nicht antiker geschichte, der über thatsachen und zahlen hinausgeht, das todesurteil gesprochen wird. statt zu verzichten, sollte man besser die didaktische kunst des lehrers zu hilfe rufen. mag die altsprachliche lectüre leichter ihr ziel erreichen, ungerecht wäre es, der neusprachlichen die fähigkeit dazu abzusprechen. selbstverständliches vergleichungsobject bildet für beide arten von lectüre unsere gegenwärtige heimische cultur; und beider aufgabe ist es, die fäden aufzudecken, welche die fremden zustände mit den unsrigen verbinden.

Dasz eine neusprachliche lectüre, die sich ein solches ziel setzt, dies nicht erreichen könne, weil die sprachen, die ihr zu grunde liegen, noch gesprochen werden, weil die kenntnis dieser sprachen der schüler später einmal im sinne des gewöhnlichen nutzens gebrauchen könne, ist als gegenargument nicht zu berücksichtigen. würde all das schöne, das Oskar Jäger mit recht dem lateinlernen im gymnasium nachrühmt, verschwinden, wenn latein wieder einmal die internationale sprache der gebildeten würde?

Unerläszliche grundbedingung für die humanistisch bildende kraft neusprachlicher lectüre ist eine auswahl aus der überreichen fülle litterarischer erzeugnisse in dem sinne, dasz nur solche schriften in das realgymnasium eingang finden, in denen die seiten im nationalcharakter des volkes, dem die betreffenden denkmäler angehören, klar hervortreten, durch welche dasselbe von hervorragender bedeutung für unsern culturkreis gewesen ist. gilt dies zunächst von den realgymnasien, so ist eine von solchen gesichtspunkten geleitete auswahl nicht minder wichtig für die lateinlosen oberrealschulen, welche durch die pläne von 1882 zu allgemeinen bildungsanstalten erhoben, die neusprachliche lectüre ganz besonders in humanistischem sinne verwerten müssen, da ihnen das antike bildungselement, wenigstens in quellenmäsziger darbietung, völlig fehlt.

Dasz auf den realgymnasien noch vielfach, wie die programme

Digitized by Google

nachweisen, die bedeutung dieser lectüre nicht völlig erkannt wird, ist leider zuzugeben, aber auch bei der verhältnismäszigen jugend dieser anstalten entschuldbar.

Einen kanon in unserem sinne für die französische historische lectüre schlägt Perle vor in der mehrfach angezogenen schrift 'die historische lectüre' usw. s. 64, damit vergleiche man in derselben s. 59, wo sich ein kanon der französischen gesamtlectüre findet. — Eine durch nichts zu ersetzende handreichung aber, den anschauungen fremden volkstums tiefe und farbe zu geben, leisten quellenschriften, wie sie die altsprachliche lectüre der natur ihres gebietes gemäsz in reichlicher fülle besitzt, und sie die besprochene sammlung nunmehr wenigstens für die prima auch auf neusprachlichem zur geltung bringen will. sprachliche rücksichten nötigten nicht über die classische zeit zurückzugehen.

Erschienen sind bis jetzt:

1) die memoiren des herzogs von La Rochefoucauld, die zeit von 1624—1649 umfassend und von F. Hummel herausgegeben und erklärt.

2) briefe zur französischen revolution, briefe Ludwigs XVI, Mirabeaus, La Fayettes u. a. enthaltend, herausgegeben und erklärt von F. Perle.

3) das 21e buch der memoiren des marschalls Marmont, dessen inhalt die erste restauration und die zeit der hundert tage bildet, herausgegeben und erklärt von H. Lambeck.

4) englische parlamentsreden (reden von Pitt, Fox u. a.), herausgegeben und erklärt von F. Perle.

Demnächst werden erscheinen:

5) die memoiren Ludwigs XIV zum jahre 1666 herausgegeben und erklärt von P. Voelcker.

6) das 10e buch der memoiren des marquis von Ferrières, die zeit vom juni bis october 1791 umspannend, herausgegeben und erklärt von F. Perle.

7) capitel 4—13 des ersten bandes der memoiren des grafen La Valette, welche die zeit vom april 1794 bis october 1800 behandeln, herausgegeben und erklärt von J. Sarrazin.

8) die englische revolution von 1688 aus dem 4n buche von bischof Burnets geschichte seiner zeit, herausgegeben und erklärt von A. Kressner.

Wie man sieht, wollen die quellenschriften dem studium hervorragend wichtiger, namentlich universalhistorisch bedeutsamer entwicklungsperioden bei Franzosen und Engländern auf den realgymnasien entgegenkommen. auch darin wird man dem herausgeber (vorwort V) beistimmen, dasz es endlich an der zeit ist, dasz die als sachliche lehrmittel veralteten historiker durch anderweitige schriftwerke, wenn dazu sonst gelegenheit gegeben ist, ersetzt werden. er mag dabei an historiker wie Voltaire, Thiers, Mignet gedacht haben, die von der forschung längst überholt, vielfach auch,

Digitized by Google

weil tendenziös, unzuverlässig sind. es liegt auf der hand, dasz wertvolle quellenschriften diesem vorwurf nicht ausgesetzt sind, bzw. selbst in ihren irrtümern und entstellungen urkunden ihrer zeit sind. es versteht sich, dasz von diesem gesichtspunkte aus betrachtet, die historische lectüre auch der gymnasien im französischen reformbedürftig ist. diese quellenschriften aber sollen nicht etwa nach Perles meinung den einzigen inhalt der primanerlectüre bilden. in seinem kanon für französische gesamtlectüre 'die historische lectüre' s. 59 weist er der unterprima ein lustspiel von Molière, eine sammlung von briefen und eine abhandlung zu, der oberprima eine classische tragödie, ein lustspiel von Molière, eine sammlung von reden und ein memoirenwerk. für die englische lectüre hat er, so viel wir wissen, keinen kanon aufgestellt. sollte von einer richtigen benutzung der besprochenen sammlung nicht ein wenig von der 'intensiven, weil an der quelle geschöpften und erarbeiteten kenntnis der geschichte', die Jäger[3] für den gymnasiasten in anspruch nimmt, auch dem schüler des realgymnasiums zu teil werden?

In wie weit die sammlung im einzelnen den anforderungen entspricht, überlassen wir kundigern zur beurteilung. die erörterung der frage, wie das realgymnasium die in einzelnen punkten hervortretende überlegenheit der altsprachlichen lectüre durch andere vorzüge auszugleichen hat, oder gar die erörterung des problems[4], ob überhaupt neben der durch das gymnasium vermittelten humanistischen bildung eine auf anderer grundlage erwachsene wünschenswert und notwendig ist, überschreitet die uns gesteckten grenzen.

Uns lag nur daran, auf dem boden der gegebenen verhältnisse stehend, den gedanken zu begründen, dasz diese herausgabe von quellenschriften einen schritt vorwärts auf der bahn bezeichnet, dem realgymnasium innere gleichberechtigung mit dem alten gymnasium durch didaktische thaten zu erringen.

[3] Jäger 'das humanistische gymnasium'.
[4] man vgl. hierzu: Paulsen 'das realgymnasium und die humanistische bildung'.

HALLE. ROBERT CRAMPE.

(28.)

BRIEFE VON KARL DAV. ILGEN AN C. A. BÖTTIGER.

mitgeteilt von dr. ROBERT BOXBERGER.

(vgl. jahrgang 1884 s. 463 ff. 569 ff. 1885 s. 317 ff. 1886 s. 476 ff. 632 ff. 1889 s. 363 ff. 448 ff. 505 ff. 557 ff. 609 ff. 1890 s. 292 ff.)

Herzlich geliebter freund.

Dictum, factum. als ich den brief zugemacht hatte, dachte ich gleich daran, dasz ich die 100 thlr., welche ich unter dem 20 apr. erhalten, nicht erwähnt hatte. ich wollte erst oben auf das couvert noch mit ein paar worten schreiben, dasz die 100 thlr. in cassa wären; dann aber fiel mir ein, dasz ich es Gustaven mündlich sagen könnte, dasz

Digitized by Google

er Sie davon benachrichtigte. aber da ich bei dem abschiede wieder manches andere mit diesem zu sprechen hatte, so ist die ganze sache vergessen worden.

Ich bedauere recht sehr, dasz ich Ihnen wegen der geschickten steine so viel mühe mache. sollten sie so sehr teuer sein, so würde ich doch bedenken tragen, eine solche summe daran zu wenden; wenigstens könnte da auf einen der blosze buchstabe I. kommen. dieses kann doch so viel nicht kosten.

Da diese zeilen noch mit dem briefträger fort müssen, so kann ich weiter nichts hinzu thun, als herzliche grüsze von meiner frau an Sie und Ihre frau gemahlin, und die versicherung, dasz ich bin

Ihr treuer freund

Pforte, d. 28 juli 1814. D. Ilgen.

Hochgeehrtester freund.

Ich habe einen schrecklichen winter verlebt, und musz einem ebenso schrecklichen frühjahr und sommer entgegensehen. seit dem october ist keine ruhe in meine seele gekommen. nur wenige tage zu ende des novembers waren es, wo die hoffnung über die furcht die oberhand behalten zu wollen schien. aber da war es vielleicht auch, wo der grund zu dem namenlosen kummer gelegt wurde, der mich fast ganz zu boden drückt. seit weihnachten liegt meine arme frau ganz darnieder. sie kann sich weder rühren noch wenden, und musz aus dem bette heraus und wieder hinein gehoben werden. ein schmerz, der teils in dem unterleibe, teils in dem rechten schenkel seinen sitz hat, der bisweilen ganze tage und ganze nächte anhält, und auf das fürchterlichste wütet, consumiert ihre kräfte, so dasz ich fürchten musz, die krankheit möge in eine phthisis übergehen. alle mittel diesen schmerz zu lindern, oder die ursache desselben zu heben, sind bisher fruchtlos gewesen. anfangs war er im unterleibe, besonders an einer gewissen stelle nach dem bindemuskel des rechten schenkels zu am heftigsten; und meine frau selbst sowohl als andere, welche die beschreibung hörten, waren der meinung, dasz es ein geschwür sei. nur der schularzt hr. dr. Uhlich wollte es nicht zugeben, sondern behauptete, es sei ein rheumatischer schmerz; doch am ende, da er gar nicht weichen und sich gar nicht verändern wollte, fieng er selbst auch an, jener meinung beizutreten. mit seiner genehmigung liesz ich den hrn. hofrat Starck von Jena kommen. dieser erklärte, nachdem er meine frau untersucht, und sich von allem, was vor, während und nach der entbindung mit ihr vorgegangen war, auf das genaueste unterrichtet hatte, dasz es kein geschwür sei, sondern ein hartnäckiges rheuma. er gieng mit dem hrn. dr. Uhlich und dem hrn. dr. Kaiser in Naumburg, der meine frau entbunden hatte, und jetzt auf ausdrückliches verlangen desselben mit gegenwärtig war, zu rate, und die von ihm vorgeschlagenen mittel hatten die wirkung, dasz der schmerz aus dem leibe und von den einzelnen stellen wich. aber desto heftiger äuszerte er sich nun in dem schenkel. wenn er eintritt, so ist es ein wahrer jammer, meine frau zu sehen, und das klagen und schreien zu hören. ihre mienen werden ganz verstellt und der angstschweisz läuft über die stirne. sie ist mit einreibungen von Tartarus, von lapis infernalis, spanischen fliegen und dergl. vom n. j. gemartert worden, und ist immer keine linderung, oder nur eine sehr unbedeutende erfolgt. auf verordnung des hofr. Starck ist ein versuch mit bädern gemacht worden; aber diese kann sie, wegen allzu groszer schwäche, nicht vertragen. ein paar, wo sie in bloszem seifenwasser badete, giengen so vorüber; aber als mit heusamen angefangen wurde, ward sie im bade ohnmächtig. am vergangenen sonntage ist der hofrat Starck wieder selbst dagewesen. was er mit dem dr. Uhlich verabredet hat, weisz ich nicht. ich mochte geflissentlich nicht bei ihren beratschlagungen gegenwärtig sein; denn aus einer äuszerung, die ich zu-

fällig vorher vernahm, konnte ich schlieszen, dasz sie mir nicht viel trost gegeben haben würden. wenn ich nur erst einen anfang der besserung sähe! wenn nur der schmerz nachliesze, und nächtliche ruhe, und erquickung durch schlaf gestattete! wenn sich der appetit zum essen nur einigermaszen wiederfände, dasz man hoffen könnte, es würden sich die gänzlich gesunkenen kräfte allmählich wieder heben! ich selbst habe mich auch körperlich den ganzen winter schlecht befunden. erst hatte ich lange zeit eine böse hand, die ich mir zwar selbst, indem ich einen gichtknoten vertreiben wollte, gemacht hatte, aber mich doch sehr lange vexiert hat, besonders, da es die rechte war; weshalb ich auch mit meinen schreibereien sehr zurückgesetzt wurde. alsdann fanden sich noch andere übel ein, die mir grosze angst und sorge für mich selbst machten. doch ist alles mit gottes hilfe vorübergegangen. damit ich nur volle last zu tragen haben möchte, musten auch noch von den schülern dummheiten und niederträchtigkeiten ausgeübt werden. den anfang machte Scheppach, der davonlief. gegen weihnachten hatten 3 selectaner mit dietrichen und nachschlüsseln dinge begangen, die höchsten orts angezeigt werden musten. diese machten sich, um der bestrafung zu entgehen, auch aus dem staube. endlich kam auch noch ein spitzbube, der die collaboratoren bestohlen hatte, dazu. was hat mir dieses alles für ärger verursacht und für zeit gekostet. um das masz voll zu machen, muste auch noch die nachricht eintreffen, dasz die neue grenzlinie Sachsens die Saale von Halle, Merseburg, nach Pforte zu wäre. das wäre das fürchterlichste, was Pforte treffen könnte. da gänge die linie gerade durch das herz der schule. diesseits hätten wir die äcker, und jenseits die wiesen, weinberge und hölzer. Cuculau wäre sächsisch, Fränkenau, Memleben, Hechendorf preuszisch. möge nur gott dieses abwenden. entweder ganz sächsisch oder ganz preuszisch; nur kein secare in partes.

Ihr lieber sohn ist recht gut, ist fleiszig, thätig und arbeitsam, und nimmt zu in seinen kenntnissen. mein unglück trifft ihn aber auch mit: denn es fehlt ihm die stellvertreterin seiner guten mutter. vor weihnachten konnte er sie noch besuchen, ob sie gleich schon schwach war; und er that es auch. aber nach weihnachten hat meine arme frau auf strenges verbot der ärzte keine besuche annehmen dürfen, weil jede anstrengung mit sprechen die nachteiligsten folgen nach sich zieht.

Den stein, den Sie mir zum geschenk machen wollen, kann und darf ich nicht annehmen; er ist zu dem behufe, zu welchem ich einen haben wollte, zu kostbar, und hernach würde ich veranlassung geben, dasz Sie eine wirkliche impietät begängen. denn Sie haben ihn von dem minister und geh.-r. von Göthe bekommen. lieb ist mir es übrigens, dasz ich damals nicht so aufs blinde hin bestellte, weil ich bisher auszerordentliche ausgaben gehabt habe. es mag also die liebhaberei, welche ich damals hatte, jetzt immer zurückstehen. empfehlen Sie mich Ihrer besten liebsten frau, der ich eine stete und unveränderliche gesundheit wünsche, und behalten Sie lieb, und bemitleiden

Ihren

unveränderlichen freund

Pforte, d. 8 märz 1815. D. Ilgen.

Verehrtester freund.

Nur ein paar zeilen, weil receptionstag ist, und ich diese und folgende woche gar nicht zu atem kommen kann. der hr. hofrat Hedenus hat mir einen sehr ausführlichen brief geschrieben. ich teilte den inhalt desselben gleich dem dr. Uhlich mit. dieser stimmte aber nicht ein, und sagte, es hätte sich unterdessen der zustand so geändert, dasz der hr. hofrat selbst auch von seiner meinung abgehen würde. gestern, als d. 29n, war der hofrat Starck aus Jena da (den ich des jungen Künzels wegen auf antrieb des hrn. dr. Uhlich muste kommen lassen);

diesem sagte ich ebenfalls davon. aber auch dieser gab das, was dr. Uhlich vorher gesagt hatte, zur antwort. er hätte die psoitis mehrmals gehabt, aber bei meiner frau wäre sie es nicht. anfangs hätte er daran gedacht, auch es gegen hrn. dr. Uhlich geäuszert; aber es wären keine bestätigenden indicia erfolgt. er beschrieb mir den zustand gerade so, wie ihn der hr. hofrat Hedenus beschreibt. es geht, gott sei lob! etwas besser seit etlichen tagen; es zeigt sich etwas mehr appetit zum essen, eine kleine zunahme von kräften, und die schmerzen haben sich vermindert. die patientin kann aufsitzen im bette, auf dem sopha und kann das fahren auf dem räderstuhle vertragen. dieses alles war vorher nicht. wenn doch der hr. hofrat es noch möglich machen könnte, uns mit seinem heil, leben und trost bringenden besuche zu überraschen. ich glaube, seine erscheinung wäre für meine frau schon die halbvollendete cur. wollen Sie die güte haben, und etwas von diesen zeilen dem hrn. hofrat nebst unserer herzlichsten empfehlung und vermeldung lebenslänglicher dankbarkeit mitteilen, weil ich die unmöglichkeit sehe, mit der hiesigen post einen brief an ihn fortzubringen, und dann es zu spät sein dürfte.

Ich bin ewig Ihr

Pforte, d. 30 märz 1815. treuer D. Ilgen.

Verehrtester freund.

Der vorrat ist zwar noch nicht ganz aufgezehrt: denn es sind noch, wie Sie sehen, 25 thlr. 11 gr. 9 pf. in cassa; indessen mögen Sie doch unseren stand erfahren, und pro futuro Ihre geneigte entschlieszung darnach fassen.

Ihr lieber sohn ist noch nicht abgereist, und ich kann auch bei dem entsetzlichen wetter nicht dazu raten. wenn dieses so fort geht, dasz es nicht aufhört zu regnen, so wird die ernte erbärmlich. auch diejenigen, welche in bädern vom sprudel heilsamer quellen hilfe erwarten, leiden sehr, wie mir es selbst gegangen ist, der ich Egerbrunnen getrunken habe, und spazieren gehen muste. so empfindet es auch meine arme frau in Kösen, der übrigens der gebrauch des bades sehr zusagt.

Das huldigungsfest ist bei uns mit aller decenz, doch ohne pracht und ohne geräusch vorübergegangen. des abends war das schulhaus und die häuser der lehrer und officianten illuminiert. wundern thut es mich, dasz von Pforte keine deputation verlangt worden ist. da von der geistlichkeit und jeder inspection zwei deputierte gefordert worden sind, so hätte von Pforte auch wenigstens einer gesendet werden sollen.

Meine arbeiten haben sehr zugenommen, da ich wegen der unbekanntschaft des H. G. G. mit der verfassung der schule über alles bericht erstatten musz.

Mit den besten wünschen für Ihre frau gemahlin bei dem gebrauche des bades, dessen heilsame kraft sie schon oftmals empfunden hat, und mit der alten freundschaft Ihr

Pforte, d. 8 aug. 1815. D. Ilgen.

Nur um, wenns möglich ist, ein andenken von dem unvergeszlichen manne zu erhalten, übersende ich Ihnen, teuerster freund, die beiliegenden nummern, mit der bitte mein heil zu versuchen. die bücher werden wohl um ungeheuere preise weggehen. den katalog, der so reichhaltig ist, ordentlich durchzulesen und ruhig etwas auszuzeichnen, habe ich durchaus keine zeit gewinnen können. die zeitnot ist bei mir so grosz, dasz ich nur mit angst die paar nummern habe aufzeichnen können. nur noch mit einem worte, dasz ich mit Ihrem lieben Gustav jetzt recht sehr wohl zufrieden bin. behalten Sie lieb

Ihren fr. D. Ilgen.

Herzliche grüsze an Ihre fr. gemahlin von meiner frau und von mir.

Pf. d. 21 nov. 16.

So eben fällt mir ein brief von Ihnen, verehrtester freund, in die hände, der macht, dasz ich am ganzen leibe zittere. Sie wollen die Lepsiussche schrift über die Hussiten vor Naumburg haben. dieses habe ich in dem ewigen treiben und drängen, da ich zu keiner augenblicklichen besinnung, ruhe und selbständigkeit gelangen kann, schändlich vergessen. es ist gewis das traurigste schicksal, wenn man auch eine so unbedeutende gefälligkeit einem freunde zu bezeigen verhindert ist. Ihr rector Grabner hat gewis, so lange er rector gewesen ist, nicht so viel geschrieben, als ich in diesem einzigen jahre. geben Sie mir nur durch eine einzige zeile nachricht, ob es noch res integra ist: denn der brief ist vom 15 august 1816. recht gern will ich Ihnen die schrift verschaffen, ob sie gleich zu dem zwecke nichts hilft, da sie eine widerlegung der Rauhischen fabel ist. die sache ist eine lüge; ich kann nur noch nicht aufs reine kommen damit, wer der erste lügner gewesen ist; ob der garnisonlehrer Rauhe, der die fabel zum druck befördert hat, oder, was mir wahrscheinlich ist, ein anderer unverschämter mensch vor ihm, der eine ganze geschichte Naumburgs und der umgegend zusammengelogen hat.

Für Ihre gütige besorgung meiner auctionsangelegenheit bin ich Ihnen sehr, sehr verbunden. der Homer und ein paar andere werke haben mir grosze freude gemacht. der Homer ist ein geschenk von Burgsdorf, und deshalb trachtete ich mit darnach. mit dem Aristaenetus bin ich aber angeführt. es fehlen die lectiones des Abresch daran. es ist als ob ich den vollständigen Aristaenetus von Abresch nicht bekommen sollte. ich gab deshalb eine ungeheuere commission, dasz er mir nicht wieder entwischen möchte. nun habe ich ihn zwar, aber carbonem pro thesauro. der wohlfeile preis machte mich schon zweifelhaft. das auctionsglück lächelt mir in der regel selten.

Ihr lieber sohn ist recht gut, und das in jeder hinsicht. in dem streben nach correctheit hat er wenig aemulos unter seinen mitschülern. Ihrer fr. gemahlin meine herzlichsten grüsze. meine frau wird selbst schreiben. mit wiederholten bitten um verzeihung

Ihr

Pforta, d. 26 jan. 1817. Ilgen.

Mein verehrtester freund.

Sie werden sich wohl schon längst über das körperliche wohlbefinden und das gute aussehen Ihres lieben sohnes gefreuet haben. ich kann nun diese freude noch durch das zeugnis vermehren, dasz er sowohl durch seinen fleisz, als auch durch seine aufführung sich das beste lob erworben hat. er ist in der that einer der besten zöglinge der hiesigen anstalt, und wird in der zukunft ihr ehre machen. es ist recht schön, dasz Sie ihn mir bis ostern 1818 lassen, dasz er 2 jahre in selecta zubringt. denn dadurch wird er πασαν δικαιοσυνην erfüllen.

Diese zeit her haben wir mancherlei besuche hier gehabt. zur Nbg. messe den hrn. präsident von Schoenburg und hrn. gr. v. Stollberg, seinen schwager. vor 14 tagen gieng der kronprinz v. Preuszen hier vorbei. er hatte sich vorgenommen gehabt, in Pforte einzusprechen. aber da er sich unterwegs wegen mancherlei zufälle verspätet hatte, so konnte er seinen vorsatz nicht ausführen. er hielt nur ein paar minuten vor dem thore, wo ich eine kurze unterredung mit ihm hatte. am 17n d. kam früh um 5 uhr der minister v. Schuckmann und der geh. rat Behrmaier. es war mir sehr lieb, den mann, mit welchem ich so viel schon zu thun gehabt, von angesicht zu angesicht zu sehen. die anstalt gefiel ihm sehr, und er versprach, alles was in seinen kräften stünde, zu ihrer vervollkommnung zu thun. ich habe nun noch zu erwarten den oberpräsident von Bülow aus Magdeburg, und den oberreg.-rat Süvern aus Berlin. doch weisz ich nicht, wann sie kommen werden.

Digitized by Google

In dem äuszeren werden wichtige veränderungen mit der schule vorgehen. auch die lehrer werden mit ihrer besoldung anders gestellt werden. man wird die naturalien, welche nicht absolut bleiben müssen, in geld verwandeln, was ich meinesteils sehr zufrieden bin.

Meine frau empfiehlt sich Ihnen und Ihrer frau gemahlin auf das herzlichste. von den leiden, die sie vor einiger zeit zu erdulden gehabt, wird Ihnen Ihr und mein Gustav wohl schon erzählt haben. in meinem ganzen leben gebe ich niemand den rat, sich einen zahn herausnehmen zu lassen.

Behalten Sie lieb

Ihren

treuen freund

Pforta, d. 25 juli 1817. Ilgen.

Mein verehrtester freund.

Verzeihen Sie mir ja, dasz ich Ihren brief, der Gustavs abgang und die wahl seines künftigen studiums betrifft, so lange unbeantwortet gelassen habe. Sie können nicht glauben, was für ein geplagtes wesen ich diesen winter gewesen bin. wenn die kurze freude über die glückliche entbindung meiner frau mir munterkeit und kraft gab, die last meiner arbeiten zu ertragen, so drückte mich eigne kränklichkeit und die darauf folgenden leiden in dem masze wieder nieder, dasz ich fast liegen geblieben wäre. hierzu kam noch die ungewöhnliche kürze des vierteljahrs, wo alles, was in einem längeren kaum abgethan werden kann, abgethan werden muste und sollte. was den abgang nun Ihres lieben Gustavs anbetrifft, so habe ich ihm das, was er brauchte, gegeben, und werde auch die discessgebühren noch berichtigen. die rechnung werde ich alsdann schon übersenden. in hinsicht seiner künftigen bestimmung rate ich ihn in seinem vorhaben, sich der philologie zu widmen, nicht irre zu machen. dasz von einem philologen jetzt etwas mehr verlangt wird, als ehemals, ist gewis; allein es werden auch jetzt den jungen philologen mittel angeboten, sich die mehreren kenntnisse auf leichterem wege zu verschaffen, die wir, als wir uns einfallen lieszen, philologie zu studieren, nicht hatten, und nicht kannten. wo wurde sonst z. b. archäologie gelesen? ich wollte sie mit aller gewalt von dem alten Martini erzwingen; er verlangte 10 zuhörer, und von jedem 12 thlr. ich konnte nicht mehr als drei subscribenten auftreiben. es war auszer mir Hommel und Loebel. jetzt kann jeder bei Bock das collegium um ein leichtes geld hören. wo konnte sonst etwas über die metrik gehört werden? ich habe alles durch mich selbst lernen müssen. ich schätzte mich glücklich, dasz ich die metra Horatiana scandieren, und notdürftig sie nachahmen, und die jamben und anapästen beim Aristophanes an den fingern abzählen konnte, und däuchte mich etwas zu sein, als ich, da ich nicht lange in Leipzig war, den Thomasschülern, die von Fischern eine metrische aufgabe bekommen hatten, einen aufsatz fabricieren konnte, den sie alle der reihe nach, mutatis mutandis abschrieben, und damit Fischers beifall erndteten: denn bekannter maszen konnten die Thomaner keinen hexameter lesen. jetzt ist die metrik zu einer wissenschaft erhoben und wird öffentlich gelehrt. das metrische samenkorn, das Herrmanns geist von meiner wenigkeit aufgefangen hat, hat tausendfältige früchte gebracht. da er noch mein zögling war, fand er schon den versus Saturninus auf, an dessen theorie Christs grammatische kunst sich vergeblich versucht hatte. und wie vieles könnte ich anführen, was jetzt ganz anders ist, als sonst? es ist jetzt eben so wenig ein ganz eminentes genie zum studium der philologie nötig, als ehemals, wenngleich dasselbe einen gröszeren umfang gewonnen hat; die mittel sind in unseren zeiten besser und liegen näher. dasz nun durch benutzung dieser besseren mittel Gustav, durch seine geistesfähigkeiten, wenn ich diese auch nicht für eminent und auszer-

Digitized by Google

ordentlich erklären kann, doch hinlänglich unterstützt, ein philolog werden wird, der seinen mann steht, getraue ich mir zu behaupten. seine grundkenntnisse sind sehr gut. er arbeitet etwas langsam, und seine producte zeigen noch spuren der mühe und des groszen fleiszes; aber bei fortgesetzter übung wird sich schnelligkeit und leichtigkeit schon finden. zum juristen scheint er mir am wenigsten geschaffen; es wäre denn, dasz er akademischer lehrer werden wollte. dieses ist aber auch eine bedenkliche sache. es ist etwas ruhmvolles, was ein festungscommandant, der zu capitulieren genötigt worden war, von den Leipziger magistern gesagt hatte, dasz er nemlich nicht so leicht zur capitulation würde gebracht worden sein, wenn die besatzung aus Leipziger magistris bestanden hätte; aber ich gestehe doch, dasz ich auf diesen ruhm nicht begierig sein würde. eher würde sich Gustav zum theologen, und zum prediger schicken. kurz lassen Sie ihn den weg, den er sich gewählt hat, gehen, und gottes gnade und segen wird ihn begleiten. ein zeugnis, wovon bei dem oberconsistorium zur erlangung eines stipendiums gebrauch gemacht werden kann, lege ich bei. ich hoffe, dasz es wirken wird.

Wenn nur herrn Münnich eine collaboratorenstelle bei uns nicht zu schlecht ist. diese stellen sollen zwar verbessert werden; aber das geht nicht so schnell. ich werde nächstens an ihn schreiben, und ihm alles offen darlegen. früher konnte ich nicht, weil ich alle stellen schon besetzt oder versprochen hatte.

Meine frau, die ihren pflegesohn, so wie ich, lieb behält, auch wenn er nicht mehr um sie ist, empfiehlt sich Ihnen und Ihrer besten gattin auf das angelegentlichste und freundschaftlichste, so wie letzterer auch ich, und auch Ihnen und unserm Gustav. ewig

Ihr

treuer freund

Pforta, den 22 märz 1818. D. Ilgen.

(Meinem Gustav sagen Sie, dasz ich doch ein wenig auf ihn böse wäre, weil er mir den buchbinder des alten D. Petzold nicht ausgemittelt hätte. ich habe bücher aus der Petz. auction, die fortgesetzt werden. diese musz ich bei dem alten buchbinder binden lassen, weil der Naumburgische die stempel, linien und lettern nicht hat, und schaffen kann, welche bei den Dresdener bänden gebraucht worden.)

Mein verehrtester freund.

Ich benutze die gelegenheit, die mir die reise des herrn rat Naumann zu der feierlichkeit, von welcher Sie zum teil mit schöpfer sind, darbietet, um mich bei Ihnen in andenken zu erhalten, da mir dieses über alles wichtig und schätzbar ist, und zugleich ein exemplar von dem programm, welches ich, auf höchste veranlassung von Berlin aus, auf das letzte schulfest geschrieben habe. von Ihrer freundschaft erwarte ich, dasz Sie dieses nachsichtsvoll beurteilen. es ist ein product der eilfertigkeit. wären nicht wegen mancherlei abänderungen in den alumnenstuben und anderer bauereien sechs wochen hundstage gewesen, so hätte ich mich durchaus auszer stand gesehen, den wünschen des ministerii genüge zu leisten. in dieser zeit muste gar vieles geschehen, was teils die schule und ihre neuen einrichtungen betraf, teils aber auch mich selbst. es ist Ihnen unstreitig auch zu ohren gekommen, dasz ich nach Berlin gehen würde. dieses ist nicht so rein aus der luft gegriffen, oder ersonnen, wie die jetzt in allen zeitungen paradierende geschichte von dem enterich des pfarrers in Limbach bei Querfurt, wo ein junge den enterich, der schulmeister den jungen, der vater des jungen wieder den schulmeister tot geschlagen haben soll, sondern es ist wirklich etwas daran gewesen; es ist mir wirklich von E. h. ministerio der antrag gemacht worden. man hatte es mir abgemerkt, dasz ich durch manche vorschritte mich gekränkt gefühlt hatte, und die

excellenz hatten die gnade, in der sehr dankenswerten absicht, mich zufrieden zu stellen, mir es anheim zu geben, ob ich als professor nach Berlin gehen wollte. die sache ist auch noch nicht abgebrochen, ob sie gleich vor der hand aufgeschoben ist.

Wie geht es mit Ihrer frau gemahlin? was macht mein guter Gustav? dieser wird Ihnen freude machen. ich bitte ihn herzlich von mir zu grüszen, wenn Sie ihm schreiben. mein Constantin fängt nun auch an, mir wegen seiner weitern bestimmung sorge zu machen. auf michaelis will er fort, und ich mag ihn auch nicht gern länger halten, weil er da schon $2^1/_2$ jahre in prima gesessen hat. ob aber die reise nach Halle, oder nach Leipzig geht, ist noch nicht entschieden. für Leipzig entscheidet meine alte anhänglichkeit an diese universität, und die bekanntschaft, die ich daselbst habe; nach Halle dürften vielleicht verhältnisse nötigen.

Dresden hat zwei grosze verluste hinter einander erlitten, die mich beide sehr erschüttert haben. den herrn präsidenten sahe ich zuletzt im Franzensbrunnen, wo mir sein aussehen schon gar nicht gefiel. sein nachfolger, wer es auch sein mag, wird zu thun haben, diesen mann in vergessenheit zu bringen. die gelehrten anstalten Sachsens haben ihm viel zu verdanken.

Meine frau und mein sohn empfehlen sich Ihnen und Ihrer frau gemahlin auf das herzlichste, so wie letzterer auch ich, der ich mit der unveränderlichsten gesinnung alter freundschaft bleibe

Ihr

Pforta, den 1 märz 1821. D. Ilgen.

Ein herlicher einfall, mein verehrtester freund. wer ihn gehabt hat, dem schenke der himmel heute einen glücklichen tag. die lieder von Ihnen, Gehe und Weiske haben mir eine unbeschreibliche freude gemacht, so wie Ihre beschreibung des ganzen festes. haben Sie herzlichsten dank dafür. nur einer hat seine rolle sehr schlecht gespielt, und das sind Sie, liebster freund. ich bedauere, dasz ich es Ihnen sagen musz. Sie sind hebdomadarius gewesen. wissen Sie denn nicht, dasz der hebdomadarius blosz inspection führen, das essen, und das getränke, wenn es erforderlich ist, nur kosten, und beriechen musz, aber nicht selbst mit essen darf? Sie haben die worte in dem Weiskeschen gaudeamus: nemo nunc carebit in einer zu weiten bedeutung genommen. der hebdomadarius musz cariren vi muneris et officii. dasz diese carena honorifica unterbleiben sollte, wollte der dichter gewis nicht. indessen will ich gern gestehen, dasz ich an Ihrer stelle es nicht besser würde gemacht haben. bei einer solchen mahlzeit blosz zuschauer, blosz koster und beriecher sein müssen wäre wohl noch etwas mehr als galeerenstrafe. da ich bei dem zweiten glas wohl manchem teilnehmer in erinnerung gewesen bin (denn der jüngste ist im j. 1814 aufgenommen), so verpflichtete dieses mich zu einer erwiderung, die schon im stillen bei einem glas cabinetswein geschehen ist, und auch bei einer öffentlichen gelegenheit geschehen wird. der vers: ob jetzt es anders! besser! gibt einen reichlichen stoff zu disputieren in utramque partem. mögen Sie mir doch bald wieder solche deutschmicheleien schicken können. verdient etwas wahrhaft genialisch genannt zu werden, so sind es nach meinem urteil und gefühl solche reine, edle, ergüsse. meine frau und Constantin lassen sich Ihnen und Ihrer besten lebensgefährtin herzlichst empfehlen, und danken für den hochgenusz verbindlichst, ich aber bin mit den unwandelbarsten gesinnungen

Ihr

Pforta, den 22 mai 1821. treuer D. Ilgen.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

52.
DIE PÄDAGOGISCHEN ANSICHTEN MONTAIGNES.

Eine der interessantesten unter den charaktergestalten der französischen litteratur des 16n jahrhunderts ist ohne zweifel Montaigne. nicht als ob er ein bedeutender gelehrter oder ein scharfsinniger forscher gewesen. ebenso wenig hat er als redner oder als dichter oder als kritiker gewirkt. er hat ferner weder einer philosophischen schule angehört, noch eine solche gegründet, und auch als staatsbeamter ist er eben nicht weiter hervorgetreten, wiewohl er zweimal zum maire von Bordeaux gewählt wurde und die unruhige stadt glücklich im zügel hielt.[1] aber er war ein mann der bildung, des feinen esprit, ein schriftsteller von bewunderungswürdiger leichtigkeit und geschmeidigkeit, dessen scharfem auge nicht leicht irgend etwas entgieng, und der frei von allem pedantismus seine gedanken mit einem gewissen behagen ausstreute, und in der that nach vielen seiten hin höchst anregend geworden ist. das letztere gilt auch für die pädagogik, und die nachfolgende darstellung will versuchen, ihn eben in seiner bedeutung auf diesem gebiete zu charakterisieren.[2]

---

[1] dies geschah in den jahren 1582—1586, während noch immer bürger- und religionskriege Frankreich erschütterten. schon vorher hatte er durch Karl IX die würde eines königlichen kammerherrn erhalten.

[2] Montaignes schriften lagen mir in der Pariser ausgabe vom j. 1838 vor. (les essais de Montaigne. Paris, Firmin Didot frères. MDCCCXXXVIII.) eine deutsche übersetzung derselben (von Joh. Joach. Christoph Bode) erschien unter dem titel 'Michael Montaignes gedanken und meinungen über allerlei gegenstände', 7 bde., Berlin 1793 ff. — Die 'gedanken Montaignes über erziehung und unterricht' insbesondere wurden ins deutsche übersetzt von Gustav Reichert, von Karl Reimer, zuletzt meines wissens von Joseph Kehr, der jedoch mehr als blosze übersetzung gab: 'die erziehungsmethode des Michael von Montaigne dargelegt und beurteilt von J. K.', programm des progymnasiums von Eupen 1881.

Im jahre 1533 auf schlosz Montaigne in Perigord geboren, genosz Michel de Montaigne eine ebenso sorgfältige wie eigenartige erziehung. als er kaum ein jahr alt war, bemühte sich sein vater bereits um einen lehrer für denselben. er erwählte dazu neben zwei anderen 'von minderer wissenschaft' einen Deutschen, der des französischen völlig unkundig, aber ein um so tüchtigerer Lateiner war. denn das latein vor allem sollte der erstgeborene lernen, beherschte es ja noch immer die welt. und so hörte er denn von kindesbeinen an fast nichts als lateinische laute. nicht blosz seine eltern, auch diener und mägde verkehrten möglichst nur in dieser sprache mit ihm, so dasz ihm nach seinem eignen ausdruck das französische ebenso unbekannt blieb wie das arabische[3], während er das latein wie eine muttersprache lernte und im siebenten jahre die Metamorphosen Ovids mit wahrer begierde las, ohne sich um die Lancelots, die Amadis und die andern vielbeliebten ritterromane zu kümmern.

Es mag hinzugefügt werden, dasz daneben ununterbrochen der unterricht durch andere namhafte männer einhergieng, unter denen der bedeutendste vielleicht Marc Antoine Muret[4] war. ebenso und mit nicht geringerem eifer suchte der vater den sohn auch früh in das griechische[5] einführen zu lassen, indem er freilich meinte, das könne etwa beim spazierengehen geschehen. denn jede eigentliche anstrengung, selbst jeder stärkere eindruck auf die kindlichen sinne sollte vermieden werden; liesz doch der vater ebendeshalb den knaben nur durch sanfte melodien aus dem schlafe wecken[6], wie demselben sogar noch im colleg von Guyenne[7] eine fast verzärtelnde aufmerksamkeit gewidmet wurde.

Somit wird es uns kaum wunder nehmen dürfen, wenn Montaigne in reiferen jahren trotz seines amtes als rat im parlament von Bordeaux und trotz des einflusses, den er auf die gesetzgebung[8] aus-

---

[3] quant à moy, i'avoy plus de six ans avant que i'entendisse non plus de françois ou de perigordin que d'arabesque; et sans art, sans livre, sans grammaire ou precepte, sans fouet, et sans larmes, i'avois apprins du latin tout aussi pur que mon maistre d'eschole le sçavoit: car ie ne le pouvois avoir meslé ny alteré, I 25, 77.

[4] et Nicolas Grouchy, qui a escript de comitiis Romanorum; Guillaume Guerente, qui a commenté Aristote; George Buchanan, ce grand poëte escossois; Marc Antoine Muret, que la France et l'Italie recognoist pour le meilleur orateur du temps, mes precepteurs, m'ont dict souvent que i'avoy ce langage en mon enfance si prest et si à main, qu'ils craignoient à m'accoster, I 25, 77.

[5] quant au grec, duquel ie n'ay quasi du tout point d'intelligence, mon pere desseigna me le faire apprendre par art, mais d'une voye nouvelle, par forme d'esbat et d'exercice: nous pelotions nos declinaisons, à la maniere de ceulx qui, par certains ieux de tablier, apprennent l'arithmetique et la geometrie, I 25, 77.

[6] il me faisoit esveiller par le son de quelque instrument; et ne feus iamais sans homme qui m'en servist, I 25, 77.

[7] dies war die vielbesuchte schola Aquitanica.

[8] der herausgeber des éloge de M. Montaigne par l'abbé Talbert (1774) sagt: 'les vues de Montaigne sur la legislation et l'administration

Digitized by Google

übte, der öffentlichkeit ziemlich abhold geblieben ist. er fand das glück in der enge der heimat, genauer gesagt im dritten stock seines schloszturmes, wo er abgeschlossen von der welt und inmitten von bücherschätzen einen guten teil seines lebens in gelehrter musze verbrachte. dort oben entstanden denn auch seine berühmten essais[9], wie er sie bescheiden nannte. es sollten essais de jugement, es sollten versuche sein, das eigne urteil zu klären und zu schärfen und zu richtiger erkenntnis der dinge wie schlieszlich seiner selbst zu gelangen. 'si c'est un subiect', sagt er im 50n capitel des 1n buches, 'que ie n'entende point, à cela mesme ie l'essaye, soudant le gué de bien loing' usw. und so wenden sich diese skizzen in nicht weniger als 107 capiteln und in buntester wechselfolge hierhin und dorthin. er schreibt — ich greife ganz beliebig einige abschnitte des 2n buches heraus — über die freundschaft, über die mäszigung, über menschenfresser, über misstände der derzeitigen polizei, über den jüngern Cato, über die einsamkeit, über luxusgesetze, über die schlacht bei Dreux, über namen, über reitpferde, über wohlgerüche, über das beten, über den schlaf usw. usw., so dasz man am ende fragen möchte, worüber er denn nicht gesonnen und geschrieben. dabei bewegt sich Montaigne, wie aus den gegebenen proben mehr als zur genüge erhellt, nicht in bestimmter so zu sagen geradliniger bahn, nicht in strenger, fester ordnung, sondern er behandelt irgend ein problem, welches ihm aufgestoszen, und verläszt es, sobald eine neue idee seinen gang kreuzt. auch kommt er keineswegs allenthalben zu einem befriedigenden abschlusz. vielmehr unterbricht er sich oft, bleibt stehen, wiederholt sich oder fällt selbst mehr oder weniger in widersprüche. kurz der leser sieht gleichsam eine mosaik[10] von bruchstücken aus allerlei systemen, von interessanten anekdoten und beispielen, aber nicht zum wenigsten auch von scharfsinnigen kritiken und anderweiten wertvollen erörterungen vor sich ausgebreitet. ja, der autor entwickelt wie kaum ein anderer seiner zeit die vielseitigsten fähigkeiten des geistes, während er doch zugleich ein tieferes gemütsleben erkennen läszt. insbesondere wendet er sich, zum teil mit scharfem und schlagfertigem witz, gegen die verknöcherten herschenden anschauungen und sucht, das alte system

de la justice éclairoient non seulement son siècle, mais le nôtre.' vgl. essais de Montaigne avec les notes de M. Coste, X p. 181.

[9] er veröffentlichte sie gegen das jahr 1580. in die deutsche litteratur wurden dieselben durch den rührigen J. Chr. Bode, den freund Lessings und übersetzer Sternes, Goldsmiths und Smolletts eingeführt.

[10] in demselben sinne sagt Payen in den nouveaux documents sur Montaigne auf s. 8: 'on voit qu'en ce qui regarde notre philosophe, nous nous bornons à nous enquérir de omni re scibili et quibusdam aliis.' man vgl. auch histoire de la littérature française par D. Nisard II 6, 448: 'il se promène dans le monde des pensées comme un voyageur dans une contrée historique, avec la seule curiosité pour guide, laissant à chaque endroit qu'il a quitté une réflexion triste ou ironique, une rêverie, un souvenir.'

Digitized by Google

der scholastischen wissenschaft stürzend, auf dessen trümmern den grund zu einer neuen und wahren lebensweisheit zu legen. allenthalben prüft, zweifelt, versucht er; 'que sais-je?' und 'que faire?' sind gleichsam seine wahlsprüche. und wohl haben die derartigen maximen und bestrebungen Montaignes, mochten sie auch für den anfang[11] wenig beachtet werden, bei den späteren geschlechtern beifall und bewunderung gefunden und insbesondere auf Locke und Rousseau, auf Voltaire und Diderot und andere denker des vorigen jahrhunderts unverkennbaren einflusz geübt, so dasz man vielleicht ohne übertreibung behaupten darf, einzelne seiner sätze seien für alle zeiten maszgebend geblieben.

Doch mag immerhin die frage zulässig erscheinen, ob ein solches elogium wirklich ein gerechtfertigtes sei. und hier dürfen wir sogleich erklären, dasz Montaigne, selbst wenn er gewisse gedanken fremden schriftstellern entliehen, immer noch das verdienst in anspruch nehmen kann, die betreffenden sätze und anschauungen selbständig verarbeitet und seinen zeitgenossen die manigfachsten anregungen gegeben zu haben, wiewohl es offenbar nicht in seinem willen und wesen gelegen hat, etwa eine art lehrbuch zu liefern oder als sittenlehrer und volksbildner aufzutreten.

Er thut gelegentlich des Rabelais erwähnung[12] und gerade in dessen roman 'Gargantua und Pantagruel' tritt bei allen sonstigen unterschieden der autoren eine evidente, wiewohl hier nicht weiter zu verfolgende ähnlichkeit mit Montaignes ansichten über erziehung und unterricht hervor, so dasz in dieser beziehung begreiflicherweise das eigentumsrecht dem Rabelais zugeschrieben werden müste.

Auszerdem mochte Montaigne bei seiner belesenheit den pädagogen und humanisten des 15n jahrhunderts, also männern wie Guarino von Verona, Vittorino da Feltre, Pier Paolo Vergerio, Battista degli Alberti, Enea Piccolomini und anderen manchen wink verdanken. die vorschriften derselben zeigen bald eine vorliebe für die stoische ethik, bald tragen sie den charakter hellenischer kalokagathie oder sie erinnern an Plato. Montaigne aber, der überhaupt einen besondern wert auf wissenschaft und denkart der alten legt, scheint sich an den letztgenannten, jedoch in noch höherem grade an Epikur anzulehnen, und da ihm eine gründliche kenntnis der

---

[11] vgl. Nisard II 6, 441: 'a côté de Ronsard, qui vit et meurt dans l'applaudissement universel, Montaigne est à peine connu de quelques esprits de choix. on le lit et on le goûte en secret; il n'a pas d'influence réelle. ses ennemis, d'ailleurs, ne sont pas plus nombreux que ses amis. au commencement du dix-septième siècle en vain la demoiselle de Gournay, fille adoptive de Montaigne, s'éfforce, par ses pieux libelles, de réchauffer l'admiration pour l'auteur des essais. les puristes d'alors, qui font la mode, le décrient comme archaïque.'

[12] Montaigne II 10, 204. 'entre les livres simplement plaisants, ie treuve des modernes, le Decameron de Boccace, Rabelais, et les Baisers de Jehan Second, s'il les fault loger soubs ce tiltre, dignes qu'on s'y amuse.'

Digitized by Google

griechischen sprache abgieng, so hat er sich ohne zweifel die werke der groszen Griechen durch lateinische und französische übersetzungen zugänglich gemacht. wenigstens wissen wir dies von den schriften Plutarchs[13], der ebenso zu Montaignes lieblingsautoren gehörte wie anscheinend der ihm selbst geistesverwandte Lucian. aber mit alledem ist seine originalität nicht geschmälert, noch weniger etwa seine ehrliche und in wahrheit anspruchslose gesinnung in schatten gestellt. sagt er doch selbst ausdrücklich: 'si i'estoffoy l'un de mes discours de ses riches despouilles, il esclaireroit par trop la bestise des aultres' (I 25, 62). ja, er gibt eine noch weiter gehende selbstcharakteristik: 'et entreprenant de parler indifferemment de tout ce qui se presente à ma fantasie, et n'y employant que mes propres et naturels moyens, s'il m'advient, comme il faict souvent, de rencontrer de bonne fortune dans les bons aucteurs ces mesmes lieux que i'ay entreprins de traicter (comme ie viens de faire chez Plutarque tout presentement son discours de la force de l'imagination), à me recognoistre, au prix de ces gents là, si foible et si chestif, si poisant et si endormy, ie me fois pitié ou desdaing à moy mesme: si me gratifie ie de cecy, que mes opinions ont cet honneur de rencontrer souvent aux leurs, et que ie vois au moins de loing aprez, disant que voire; aussi que i'ay cela, que chascun n'a pas, de cognoistre l'extreme difference d'entre euix et moy; et laisse, ce neantmoins, courir mes inventions ainsi foibles et basses comme ie les ay produictes, sans en replastrer et recoudre les defaults que cette comparaison m'y a descouverts' (I 25, 62). warum sollen auch nicht in verschiedenen zeiten verschiedene männer unabhängig von einander auf dieselben gedanken stoszen?

Wir dürfen also, wenn wir jedwede spitzfindigkeit bei seite lassen, unsern autor als einen hervorragenden originalschriftsteller ansehen und finden auch hierin veranlassung, seinen pädagogischen gedanken nachzugehen und dieselben auf ihre gültigkeit hin zu prüfen. es tritt dabei klar zu tage, dasz nicht alle sätze Montaignes brauchbar, sogar eine ganze anzahl zu streichen sind; dieser um-

[13] gleicherweise wird, wenn es bei J.-F. Payen a. o. s. 18 heiszt: 'Montaigne a déclié la Mesnagerie de Xenophon à M. de Lansac', nur an eine lateinische übersetzung zu denken sein. man vgl. Montaigne II 4, 181: 'je donne avecques raison, ce me semble, la palme à Jacques Amyot sur touts nos escrivains françois, non seulement pour la noïfveté et pureté du langage, en quoy il surpasse touts aultres, ny pour la constance d'un si long travail, ny pour la profondeur de son sçavoir, ayant peu desvelopper si heureusement un aucteur si espineux et ferré (car on m'en dira ce qu'on vouldra, ie n'entens rien au grec, mais ie veoy un sens si bien ioinct et entretenu par tout en sa traduction, que, ou il a certainement entendu l'imagination vraye de l'aucteur, ou ayant, par longue conversation, planté vifvement dans son ame une generale idee de celle de Plutarque, il ne luy a au moins rien presté qui le desmente ou qui le desdie), mais, surtout, ie luy sçay bon gré d'avoir sceu trier et choisir un livre si digne et si à propos, pour en faire present à son païs.'

Digitized by Google

stand hat seinen grund zwar einmal im charakter jener zeit überhaupt, dann aber nicht weniger in der natur des seltenen mannes selbst und wird meines bedünkens durch das wort Ciceros: 'nihil est simul et inventum et perfectum' (Cic. Brut. 18, 71) beleuchtet.

Da der pädagogische wert der Montaigneschen essais nach ihren psychologischen und ethischen grundlagen zu bemessen ist, versuchen wir es, uns in kürze seine philosophische denkweise und stellung zu vergegenwärtigen. derselbe rechnete sich wohl freilich am allerletzten zu den 'philosophen' und hat kaum seine eigne bedeutung geahnt. auch ist von einem system, wie schon angedeutet, bei ihm keine rede. dazu liesz sein übersprudelnder geist sich gleichsam keine zeit, und der grosze kanzelredner Pierre Charron[14], sein bewunderer und freund, hat mit verhältnismäszig wenig glück die grundgedanken und ergebnisse der essais in eine feste ordnung zu bringen versucht.

Montaigne ist aber mehr als eklektiker und ebenso mehr als gemäszigter skeptiker; er hat wirklich seine eigne philosophie, wie sie zur biegsamen praxis eines gelehrten weltmannes stimmt.[15] freilich verschiebt sich der schwerpunkt infolge dieser eigenschaft je nach umständen, so dasz der mangel an systematischer geschlossenheit in die augen springt. trotzdem geht aber durch fast sämtliche abhandlungen neben jenem epikureischen auch ein stoischer zug, eine tendenz auf das ὁμολογουμένως τῇ φύσει ζῆν hindurch. 'que nous ne sçaurions faillir à suyvre nature; que le souverain precepte, c'est de se conformer à elle' (III 12, 554). 'le plus simplement se commettre à nature, c'est s'y commettre le plus sagement'[16] (III 13, 562). die befolgung dieser wahrheit führt nach seiner anschauung zur tugend. nun specialisiert sich aber der typus der menschlichen natur in jedem individuum zu einem besonderen,

---

[14] Nisard II 7, 477 f.: 'Charron (1541—1603) était l'ami et le disciple de Montaigne. après les études faites à l'université de Paris, et pour le droit, aux universités d'Orléans et de Bourges; après cinq ou six ans de pratique du barreau, dont il se dégoûta, pour s'attacher à la théologie et à la prédication, il devint, à l'école de Montaigne, moraliste, en gardant la méthode du théologien et l'habitude rigoureuse d'écrire pour convaincre. Montaigne, qui mourut en 1592, lui permit, par une clause testamentaire, de porter les armes de sa maison.'

[15] 'c'est grand cas que les choses en soient là en notre siecle, que la philosophie soit, iusques aux gents d'entendement, un nom vain et fantastique, qui se treuve de nul usage et de nul prix, par opinion et par effect. ie croy que ces ergotismes en sont cause, qui ont saisy ses avenues. on a grand tort de la peindre inaccessible aux enfants, et d'un visage renfrongné, sourcilleux et terrible: qui me l'a masquee de ce fauls visage, pasle et hideux? il n'est rien plus gay, plus gaillard, plus enioué et à peu que ie ne die folastré; elle ne presche que feste et bon temps: une mine triste et transie monstre que ce n'est pas là son giste' (I 25, 69). vgl. übrigens über Montaignes philosophischen standpunkt: 'J. Georgos, Montaigne als vertreter des relativismus in der moral. Leipzig 1889.'

[16] 'numquam aliud natura, aliud sapientia dicit.' Juv. 14, 321.

Digitized by Google

nicht zum zweiten male wiederkehrenden charakter; folglich werden unsere urteile über den nemlichen gegenstand kaum absolut identisch sein, und hiermit auch die begriffe von weisheit, vernunft, glück, ehre usw. subjectiven umwandlungen unterliegen. auf solche weise scheint Montaigne sein princip der individualität und freiheit zu rechtfertigen, wenigstens kann man diese begründung herauslesen. die ethische pflicht eines jeden ist ihm die sorgfältige beachtung und pflege seiner anlagen und die erreichung seiner bestimmung; dabei findet sich gelegentlich auch der hinweis auf die bedeutung des individuums für die gesellschaft und den staat.[17] aus diesen gründen legt Montaigne den grösten nachdruck auf die selbsterkenntnis. 'de se cognoistre soy mesme, ce que chascun se veoid si resolu et satisfaict, ce que chascun y pense estre suffisamment entendu, signifie que chascun n'y entend rien du tout; comme Socrates apprend à Euthydeme' (III 13, 562). 'chascun regarde devant soy: moy ie regarde dedans moy; ie n'ay affaire qu'à moy, ie me considere sans cesse, ie me contreroolle, ie me gouste. les aultres vont tousiours ailleurs, s'ils y pensent bien; ils vont tousiours avant: moy, ie me roule en moy mesme' (II 17, 339). die erziehung darf also, wenn wir anders Montaignes sinn richtig fassen, keinesfalls zerstören oder zwingen, sie soll im wesentlichen nur ergänzen oder fördern oder etwa verdecken und mildern, sie hat sich eben der menschlichen natur anzuschmiegen, da sie infolge jener angeborenen anlage derselben die macht nicht hat, einen bösen gut oder einen guten böse zu machen. hierbei sei bemerkt, dasz einzelne[18] Montaigne den satz beilegen, das kind sei von natur gut, erst durch miserziehung und schlechte gesellschaft werde es verdorben. ich kann jedoch dem nicht beipflichten, weil ich keine andeutung darüber gefunden habe, vielmehr meine ich, dürfe man im geiste Montaignes der erziehung nur einen relativen einflusz zugestehen.

Montaigne hat jedoch die schwere arbeit wohl begriffen, welche dem erzieher obliegt, um die sich entwickelnde natur des zöglings mit aller aufmerksamkeit und sorge zu verfolgen und zu überwachen, und er betont immer wieder die einsicht, das verständnis des zöglings, von deren ausbildung zuletzt jeder erfolg abhänge. aber er bleibt nun auch dabei stehen und beschränkt sich auf das intellectuelle und das praktische interesse, dem gefühl, der phantasie und der begeisterung wenig spielraum lassend.

Vorübergehend mag hier noch auf einen andern punkt hingewiesen sein. Montaigne hat immer nur die männliche jugend im auge, nicht auch die weibliche, von deren begabung er ziemlich geringschätzig urteilt, obgleich es auch zu jener zeit an geistig hoch-

[17] 'si son gouverneur tient de mon humeur, il luy formera la volonté à estre tres loyal serviteur de son prince, et tres affectionné et tres courageux; mais il luy refroidira l'envie de s'y attacher aultrement que par un debvoir publicque' (I 25, 66).
[18] vgl. Gustav Baur grundzüge der erziehungslehre s. 65.

Digitized by Google

stehenden frauen nicht fehlte.[19] und selbst die männliche jugend kommt bei Montaigne nicht ohne einschränkung in betracht; vielmehr scheint er ausschlieszlich für die söhne des adels[20] zu schreiben.

Zugleich mit der aufrechterhaltung des princips der individuellen erziehung weist unser gewährsmann auf die abhängigkeit des kindlichen gemüts von den umgebenden medien hin und fordert daher, dasselbe vor schädlichen einflüssen möglichst zu bewahren. der kindliche geist soll in jeder hinsicht die ihm zukommende eigentümliche berücksichtigung[21] erfahren, und diese gleichsam der natur des individuums abgelauschte erziehung ist nach Montaigne nur durch den hofmeister denkbar, die eltern und die schule aber bleiben ausgeschlossen. allein man darf dem gegenüber wohl fragen, ob solch ein system nicht geradezu verkehrt zu nennen sei? sind denn die eltern nicht die ersten, nicht überhaupt die natürlichsten lehrer des kindes? und hier soll dasselbe aus dem elternhause gerissen werden, weil die 'natürliche weichherzigkeit' der eltern gefährlich wirke![22] gewis Montaigne schieszt über das ziel hinaus, wie so oft, obschon er dabei eine sehr gerechtfertigte absicht hegt. 'ils ne les sçauroient souffrir revenir suant et pouldreux de son exercice, boire chauld, boire froid, ny le veoir sur un cheval rebours, ny contre un rude tireur le floret au poing, ou la premiere arquebuse' (I 25, 65). er will eben den knaben zum manne erziehen. in der that müssen auch wir jede verzärtelung bekämpfen, und vielleicht am

---

[19] ich erinnere beispielsweise an die gattin des Robert Stephanus, die berühmte Perrette, von der alle welt erzählte, dasz sie das latein sicher und geläufig rede, als sei es ihre muttersprache.

[20] ebenso gibt es bei den humanistischen pädagogen des 15n jahrhunderts keine andere erziehung als die der vornehmen und gelehrten welt. vgl. Georg Voigt die wiederbelebung des classischen altertums, 2r teil, s. 461 f.

[21] 'ie vouldroy qu'il (gouverneur) corrigeast cette partie, et que de belle arrivee, selon la portee de l'ame qu'il a en main, commenceast à la mettre sur la monstre, luy faisant gouster les choses, les choisir, et discerner d'elle mesme, quelquesfois luy ouvrant chemin, quelquesfois de luy laissant ouvrir. ie ne veulx pas qu'il invente et parle seul; ie veulx qu'il escoute son disciple parler à son tour. Socrates, et depuis Arcesilaus, faisoient premierement parler leurs disciples et puis ils parloient à eulx. obest plerumque iis, qui discere volunt, auctoritas eorum, qui docent. il est bon qu'il le face trotter devant luy pour iuger de son train, et iuger iusques à quel poinct il se doibt ravaller pour s'accommoder à sa force. a fault de cette proportion, nous gastons tout; et de la sçavoir choisir et s'y conduire bien mesureement, c'est une des plus ardues besongnes que ie sçache; et est l'effect d'une haulte ame et bien forte, sçavoir condescendre à ces allures pueriles, et les guider. il marche plus seur et plus ferme à mont qu'à val. (I 25, 64).

[22] 'aussi bien est ce une opinion receue d'un chascun, que ce n'est pas raison de nourrir un enfant au giron de ses parents: cette amour naturelle les attendrit trop et relasche, voire les plus sages; ils ne sont capables ny de chastier ses faultes, ny de le veoir nourry grossierement comme il fault et hazardeusement' (I 25, 65).

Digitized by Google

entschiedensten, wo es sich um die ausbildung eines cavaliers handelt, wie das bei Montaigne der fall ist. wird aber ein kind fast von anfang an dem hofmeister übergeben, so müssen anderseits die inneren beziehungen zu den eltern notwendig durch entfremdung geschwächt werden. kein lehrer, und wenn er das ideal eines solchen wäre, kann den vater oder gar die mutter ersetzen, und keine hofmeistererziehung, genügte sie auch sämtlichen regeln einer vollkommenen theorie, würde das gemütsleben zu der blüte bringen, wie es einzig und allein die wärme der elternliebe und der geist des elternhauses vermag. indessen kann man Montaigne wohl mit der ihn umgebenden atmosphäre entschuldigen, wenn er gerade von den frauen, die hier doch an erster stelle in rede kommen, und insbesondere von den erzieherinnen nichts wissen will; denn bereits das 16e jahrhundert weist namentlich in Frankreich im allgemeinen einen unverkennbaren niedergang auch der weiblichen sitte auf.

Der hofmeister ist nach Montaigne die einzige autorität für den zögling; der letztere soll zwar die eltern ehren, jenem aber in allem gehorchen und bei ihm wohnen, damit dessen ansehen ein ungeschwächtes und absolutes bleibe. 'et puis, l'auctorité du gouverneur, qui doibt estre souveraine sur luy, s'interrompt et s'empesche par la presence des parents: ioinct que ce respect que la famille luy porte, la cognoissance des moyens et grandeurs de sa maison, ce ne sont pas, à mon opinion, legieres incommoditez en cet aage' (I 25, 66).

Montaigne streicht also auch den öffentlichen unterricht, weil er mit dem princip der individuellen erziehung unvereinbar sei. allerdings mochte der unvollkommene zustand der damaligen schulen eine solche ansicht nahe legen. denn, wenngleich die schilderungen von der roheit und gewaltthätigkeit der ludimagistri, wie sie z. b. Erasmus entworfen, oft übertrieben sein mögen, so steht doch fest, dasz die lehrer jener zeit kaum andere erziehungsmittel als schmähungen und rute[23] kannten und die zucht meist zu einer mishandlung entwürdigten. man legte den wert in kleinigkeiten und vergasz das ganze, man setzte besten falles alles studieren in eine gewisse kunst lateinischer suade, ohne sich um den geist der alten zu kümmern. so gewis nun das alles aber auch war, so ist Montaigne trotzdem nicht von dem irrtum freizusprechen, den hohen wert des öffentlichen unterrichts verkannt zu haben. in einer mäszig besetzten classe kann der lehrer, wenn er nur will, den charakter

[23] die grammatik wird in einem alten bilde dargestellt, welches für jene verhältnisse bezeichnend ist. darauf hat sie in der rechten ein messer und in der linken eine geiszel. das bild wird von folgendem verse begleitet;

'huius laeva tenet flagrum, seu dextra machaeram
pigros hoc ut agat, radat ut haec vitia.'

noch Balthasar Schupp klagte über die peinliche rechtspflege in den schulen. 'die alten Lateiner', sagt er, 'haben eine schule ludum genannt, viel schulmeister aber machen jetzt ein carnificium daraus.'

der einzelnen noch immer berücksichtigen und die leistungen derselben ihren fähigkeiten gemäsz richtig abschätzen. der schüler seinerseits aber lernt unwillkürlich von den andern, und er lernt nicht blosz, er steht auch in anderer beziehung unter dem einflusz und dem gesamturteile der classe und wird, weil er diese jurisdiction recht wohl fühlt, sich zugleich bemühen, seinen etwaigen empfindlichkeiten zu entsagen und anderweitige fehler abzulegen. der privatunterricht dagegen entbehrt von vorn herein der frischen kraft und wirkt auf lehrer wie schüler anstrengend und abspannend ein, namentlich stellt er an den erstern eine grosze anforderung. hierzu kommt, dasz der lehrer, weil er sich an seinen schüler gewöhnt, nur zu leicht gefahr läuft, sich ganz unbewust den schwächen desselben anzupassen und sie mit der zeit zu übersehen. jedenfalls hat die hofmeistererziehung ihre durchgreifenden mängel, und diese nachteile sind mit derselben von vorn herein verbunden, ja sie scheinen kaum vermieden werden zu können.

Immerhin bleibt die untersuchung darüber interessant, ob der Montaignesche hofmeister nicht doch gewisse vorteilhafte eigenschaften besitze, welche auch wir anerkennen und fordern müssen. der magister soll einen hellen kopf, gute und feine sitten, heiteres wesen und eine natürliche methode haben. 'a un enfant de maison, qui recherche les lettres, non pour le gaing (car une fin si obiecte est indigne de la grace et faveur des Muses, et puis elle regarde et depend d'aultruy), ny tant pour les commoditez externes que pour les siennes propres, et pour s'en enrichir et parer au dedans, ayant plustost envie d'en reuissir habile homme qu'homme sçavant, ie vouldrois aussi qu'on feust soigneux de luy choisir un conducteur qui eust plustost la teste bien faicte que bien pleine; et qu'on y requist touts les deux mais plus les moeurs et l'entendement que la science; et qu'il se conduisist en sa charge d'une nouvelle maniere' (I 25, 64). diese durchaus gesunden forderungen gelten in der that noch heute und können nicht laut genug erhoben werden. der lehrer musz sich jeder zeit erinnern, dasz die menge des mitgeteilten stoffes an und für sich nicht bildet, sondern dasz er, der lehrer es sein solle, welcher den schüler durch die gehörige übung und entwicklung seiner geistigen und körperlichen fähigkeiten in den stand zu setzen habe, allmählich sich selbst weiter zu unterrichten und zu einem tüchtigen charakter zu bilden. und da im menschen die geistigen und die physischen kräfte neben und auf einander wirken und schlieszlich die sittlichkeit über allen als regelnde macht stehen soll, so verlangen die moralischen, die intellectuellen und die physischen fähigkeiten in gleicher weise die eingehendste berücksichtigung. das ist aber eine schwierige aufgabe. bei Montaigne allerdings haben wir es immer noch zu sehr mit dem gouverneur eines jungen herrn vom adel zu thun, mit dem erzieher, welcher lehrer und cavalier in einer person ist. aber man fühlt doch den gesunden grundgedanken heraus, welcher in den worten liegt: 'ce n'est pas

Digitized by Google

une ame, ce n'est pas un corps qu'on dresse; c'est un homme' (I 25, 72). dieser satz enthält gleichsam alle pädagogische weisheit in nuce und ist im edelsten sinne schon von den Hellenen, insbesondere von der Sokratisch-Platonischen schule, welche die unmittelbare harmonie[24] von natur und geist vertrat, gefaszt und bethätigt worden. ἐμοὶ μὲν γὰρ οὐ φαίνεται, ὃ ἂν χρηστὸν ᾖ σῶμα, τοῦτον τῇ αὑτοῦ ἀρετῇ ψυχὴν ἀγαθὴν ποιεῖν, ἀλλὰ τοὐναντίον ψυχὴ ἀγαθὴ τῇ αὑτῆς ἀρετῇ σῶμα παρέχειν ὡς οἷόντε βέλτιστον (Plat. reip. l. III 403). für diese kalokagathie schrieben und stritten die humanistischen pädagogen des 15n jahrhunderts, vorab Pier Paolo Vergerio, und wir haben schon oben angedeutet, dasz Montaigne von diesen männern beeinfluszt gewesen zu sein scheint, obgleich er sie nirgends erwähnt. Vergerio zumal, dessen werk[25] verhältnismäszig bedeutend war und noch im 17n jahrhundert neu gedruckt wurde, konnte einflusz auf ihn gehabt haben, indem er in gleicher weise wie Montaigne eine vornehmlich diätetischgymnastische erziehung verlangt. ganz im geiste dieser humanisten schreibt Montaigne: 'ce n'est pas une ame, ce n'est pas un corps qu'on dresse; c'est un homme: il n'en fault pas faire à deux; et comme dict Platon, il ne fault pas les dresser l'un sans l'autre, mais les conduire egalement, comme une couple de chevaulx attellez à mesme timon' (I 25, 72).

Die körperlichen übungen sodann, um auf sie einen augenblick einzugehen, kräftigen zwar zunächst den leib, aber nicht ihn allein; sie erhalten auch die seele gesund, sie erzeugen eine geistige frische, einen mut und eine heiterkeit des lebens, welche das letztere gleichsam verdoppelt. der knabe soll ball spielen, laufen, ringen, springen, tanzen; der jüngling sich aufs pferd[26] schwingen, auf der mensur im contrafechten seinen mann stehen usw. 'les ieux mesmes et les exercices seront une bonne partie de l'estude, la course, la luicte, la musique, la danse, la chasse, la maniement des chevaulx et des armes' (I 25, 72). die bezüglichen reflexionen Montaignes sind von ästhetisch-hygieinischem charakter; übrigens entsprechen

---

[24] die Hellenen verglichen die harmonie des leibes und der seele mit der idealschönheit eines heroenstandbildes. ἀλλὰ τούτου (τοῦ Καλλικρατίδου) τὴν ἀρετὴν ὥσπερ ἀγάλματος ἡρωικοῦ κάλλος ἐθαύμαζον (Plut. Lys. V).

[25] de ingenuis moribus et liberalibus studiis ad Ubertinum Carrariensem. vgl. Georg Voigt die wiederbelebung des classischen altertums, 2r teil, s. 465.

[26] de ratione studii, deque vita iuventutis instituenda, opuscula diversorum autorum perquam erudita, Basileae, MDXLI, s. 668: 'exerceri quoque decet in cursu saltuque, luctu ac pugilari certamine, iaculari quam longissime, recte sagittare, vibrare sudes, saxa rotare, equos domare, eosque nunc ad cursum aut saltum adactis urgere calcaribus, nunc item flexis habenis medio cursu praevertere et ita in utrumque separare, ut eques et pedes pugnare quisque facile possit' (dies sind die worte des Vergerio, dessen buch sich eben in genannter sammelschrift befindet).

sie meist den weisungen, welche schon die Griechen und besonders ausführlich und nachdrucksvoll Lucian[27] gegeben. ich erinnere unter vielen anderen an den ausspruch, welchen derselbe in seinem dialog περὶ γυμνασίων dem Solon in den mund legt. da heiszt es: τὸ δὲ οὐχ οὕτως ἔχει σοι, ἀλλ' ὅσῳ τις ἂν αὐτὴν ἐξαντλῇ τοῖς πόνοις, τοσῷδε μᾶλλον ἐπιρρεῖ κατὰ τὸν περὶ τῆς Ὕδρας μῦθον, εἴ τινα ἤκουσας, ὡς ἀντὶ μιᾶς κεφαλῆς τμηθείσης δύ' ἀεὶ ἄλλαι ἀνεφύοντο (Anachars c. 35, 916). der knabe soll ohne murren hitze und kälte, hunger und durst ertragen können. denn eine derartige abhärtung[28] stählt[29] und verschönt den körper, hilft garstige angewohnheiten und häszliche begierden unterdrücken und hält nicht blosz krankheiten, sondern selbst laster fern. Montaigne betont mit recht die diätetik als eine hauptstütze der menschlichen wohlfahrt, dagegen ist er ein verächter der eigentlichen medicin und spottet über die charlatane seiner zeit. freilich thut Montaigne öfter des guten zu viel. das kind wird gleichsam aus dem bett gerissen und dem zwange schwerer übung unterworfen. ja noch mehr der strengen cur! der zögling soll die schmerzen der verrenkung, des brandes und gar die qual der folter standhaft aushalten, damit er im ernsten falle stark sei. 'il le fault rompre à la peine et aspreté des exercices, pour le dresser à la peine et aspreté de la dislocation, de la cholique, du cautere et de la geaule aussi et de la torture' (I 25, 66). wo bleibt hier die accommodation an die individualität? Montaigne stellt sich ihr geradezu entgegen. oder erheischt nicht auch der menschliche körper, dieser so fein construierte organismus, eine sorgfältige behandlung? wie ganz anders schreibt Lucian: καὶ τὸ παράδειγμα ἡμῖν παρὰ τῶν γεωργῶν, οἳ τὰ φυτὰ μέχρι μὲν πρόσγεια καὶ νήπιά ἐστι, σκέπουσι καὶ περιφράττουσιν, ὡς μὴ βλάπτοιντο ὑπὸ τῶν πνευμάτων, ἐπειδὰν δὲ ἤδη παχύνηται τὸ ἔρνος, τηνικαῦτα περιτέμνουσί τε τὰ περιττὰ καὶ παραδιδόντες αὐτὰ τοῖς ἀνέμοις δονεῖν καὶ διασαλεύειν καρπιμώτερα ἐξεργάζονται (Anachars c. 20, 902). dabei geben aber die satzungen Montaignes öfter einen jener zeit eignen, fast ans frivole streifenden zug zu erkennen. er thut recht daran, der jugend, dh. dem knabenalter den wein[30] zu verbieten;

[27] es musz eingeräumt werden, dasz Montaigne den Lucian, wie es scheint, nirgends erwähnt; immerhin ist eine gewisse wahlverwandtschaft beider vorhanden.

[28] 'ea igitur exercitia suscipienda erunt, quae bonam valetudinem solvent et robustiora membra reddant: in quo erit uniuscuiusque naturalis dispositio diligenter attendenda' (Paul. Verg. 667).

[29] 'bonae valetudinis quasi quaedam mater est frugalitas' (Val. Max. 2, 5, 6).

[30] νομοθετήσομεν πρῶτον μὲν τοὺς παῖδας μέχρι ἐτῶν ὀκτωκαίδεκα τὸ παράπαν οἴνου μὴ γεύεσθαι, διδάσκοντες ὡς οὐ χρὴ πῦρ ἐπὶ πῦρ ὀχετεύειν εἴς τε τὸ σῶμα καὶ ψυχήν (Plat. leg. lib. II 666ᵃ). ähnlich drückt sich Moffeo Vegio aus, de educatione liberorum et eorum claris moribus I 8. auch vgl. Paolo Vergerio (de ingenuis moribus, s. 634 der mir vorliegenden Baseler ausgabe vom jahre 1541): 'sunt igitur ut ab annis teneris assuescant, ita potandi pueri, ut illis magis aqua tem-

Digitized by Google

aber derselbe mann hält es für ganz zweckmäszig, dasz ein jüngling zeitweise an groben unregelmäszigkeiten und ausschreitungen teilnehme, um auch davon kenntnis zu haben. 'l'institution a gaigné cela sur moy (il est vray que ce n'a point esté sans quelque soing) que, sauf la biere, mon appetit est accommodable indifferemment à toutes choses dequoy on se paist. le corps est encores soupple; on le doibt, à cette cause, plier à toutes façons et coustumes; et pourveu qu'on puisse tenir l'appetit et la volonté soubs boucle, qu'on rende hardiement un ieune homme commode à toutes nations et compaignies, voire au des reiglement et aux excez, si besoing est' (I 25, 73). man mag von anderer seite über diesen vorschlag urteilen wie man will, jedenfalls steht er mit der sittlichkeit nicht im einklang. trotzdem weht eine frische zugluft in der pädagogik Montaignes, was sich von der unsrigen langhin nicht gerade sagen liesz, sofern als verzärtelung oder auch vernachlässigung des körpers, anderseits vorzeitige litterarische[31] und gesellschaftliche ausbildung herschend zu werden schienen. ich meine: wenn irgendwo, so müssen wir Montaigne es hier hoch anrechnen, dasz er das richtige ziel gefunden und auf den richtigen weg deutlich genug hingewiesen hat. 'ie veulx que la bienseance exterieure, et l'entregent, et la disposition de la personne, se façonne quand et quand l'ame'[32] (I 25, 72). seine lehren sollen, um einen ausdruck Pindars zu gebrauchen, ὑγίειαν ἄγοντας χρυσέαν aus den zöglingen machen.

Wir kommen jezt zu der frage, worin nach Montaigne die geistige ausrüstung bestehen musz, um den zögling zu tugend und weisheit zu führen. obwohl Montaigne sein eignes haus als ein schon seit langer zeit den gelehrten bekanntes rühmt und insonderheit seinen vater[33] den wärmsten freund und verehrer der wissenschaften

---

peretur, quam lymphetur vinum et tam sobrie quidem ac raro, ut magis ad molliendum cibum, quam ad minuendam sitim datus potus videatur.'

[31] ὥσπερ γὰρ τὰ φυτὰ τοῖς μὲν μετρίοις ὕδασι τρέφεται, τοῖς δὲ πολλοῖς πνίγεται, τὸν αὐτὸν τρόπον ψυχὴ τοῖς μὲν συμμετρίοις αὔξεται πόνοις, τοῖς δ' ὑπερβάλλουσι βαπτίζεται (Plut. de educ. lib. c. 13).

[32] 'ut enim pulchritudo corporis apta compositione membrorum movet oculos, et delectat hoc ipso, quod inter se omnes partes cum quodam lepore consentiunt: sic hoc decorum, quod elucet in vita, movet approbationem eorum, quibuscum vivitur, ordine, et constantia, et moderatione dictorum omnium atque factorum' (Cic. de off. I 28, 98).

[33] vgl. II 12, 218: 'c'est, à la verité, une tres utile et grande partie que la science; ceulx qui la mesprisent, tesmoignent assez leur bestise; mais ie n'estime pas pourtant sa valeur iusques à cette mesure extreme qu'aulcuns luy attribuent, comme Herillus le philosophe, qui logeoit en en elle le souverain bien, et tenoit qu'il feust en elle de nous rendre sages et contents; ce que ie ne croy pas: ny ce que d'aultres ont dict, que la science est mere de toute vertu, et que tout vice est produict par l'ignorance. si cela est vray, il est subiect à une longue interpretation. ma maison a esté dez long temps ouverte aux gents de sçavoir, et en est fort cogneue; car mon père, qui l'a commandee cinquante ans et plus, eschauffé de cette ardeur nouvelle dequoy le

nennt, so überrascht es uns doch zu hören, wie verschieden und zum teil geringschätzig er über die verschiedenen gebiete jener und ihren wert urteilte. er liebte wohl die gelehrten, betete sie aber nicht an, wie er sich ausdrückt. seine grundansicht scheint dahin zu gehen, dasz die wissenschaft, wenngleich der erziehung unentbehrlich und allen höherstehenden eine grosze zierde, im allgemeinen nichts fruchte, sobald man sie nicht anzuwenden wisse. darauf, auf die verwendbarkeit, den nutzen, die praxis, auf das den lehren entsprechende leben komme alles an. ohne eine derartige bethätigung sei die wissenschaft oft ein bloszer ballast, ja sie flösze dem menschen gefährlichen dünkel ein, der ärger schaden könne als unwissenheit. dazu tadelt er, dasz man überhaupt meist das wissen mit leidenschaftlicher begierde erstrebe, ohne beachten zu wollen, wie wenig dasselbe an und für sich zu dem glücke beitrage, das er als den eigentlichen zielpunkt alles strebens betrachtet. in dem interessanten capitel von der physiognomie wird der wissenschaft jegliche kraft des trostes im leben und sterben abgesprochen.

'Recueillez vous; vous trouverez en vous les arguments de la nature contre la mort, vrays, et les plus propres à vous servir à la necessité: ce sont ceulx qui font mourir un païsan, et des peuples entiers, aussi constamment qu'un philosophe. feusse ie mort moins alaigrement avant qu'avoir veu les Tusculanes? i'estime que non: et quand ie me treuve au propre, ie sens que ma langue s'est enrichie; mon courage de peu' (III 12, 543). wir sehen, wie skeptisch und fast pessimistisch Montaigne über die gelehrsamkeit urteilt, wobei denn allerdings in rechnung zu ziehen ist, dasz er lediglich die tüchtigkeit für das leben in adligen kreisen bezweckt. wir werden ihm aber auch darin ganz entschieden recht geben müssen, dasz das wissen einen reellen wert[34] erst dann aufweist, wenn es ein wirklich geistiger besitz des schülers geworden ist, mit welchem er zu

---

roy François premier embrassa les lettres et les meit en credit, recercha avecques grand soing et despense l'accointance des hommes doctes, les recevant chez luy comme personnes sainctes et ayants quelques particuliere inspiration de sagesse divine, recueillant leurs sentences et leurs discours comme des oracles, et avecques d'autant plus de reverence et de religion, qu'il avoit moins de loy d'en iuger; car il n'avoit aulcune cognoissance des lettres, non plus que ses predecesseurs. moy ie les ayme bien, mais ie ne les adore pas.' vgl. I 24, 56: 'il falloit s'enquerir qui est mieulx sçavant, non qui est plus sçavant.' vgl. III 12, 543: 'il ne nous fault gueres de doctrine pour vivre à notre ayse: et Socrates nous apprend qu'elle est en nous, et la maniere de l'y trouver et de s'en ayder. toute cette nostre suffisance, qui est au delà de la naturelle, est à peu prez vaine et superflue, c'est beaucoup si elle ne nous charge et trouble plus qu'elle ne nous sert: paucis opus est litteris ad mentem bonam: ce sont des exces fiebvreux de nostre esprit, instrument brouillon et inquiet.'

[34] 'a quoy faire la science, si l'entendement n'y est? pleust à dieu que pour le bien de nostre iustice, ces compaignies là se trouvassent aussi bien fournies d'entendement et de conscience, comme elles sont encores de science!' (I 24, 59).

seinem nutzen schalten und walten kann; wir fügen hinzu, dasz folglich die methode eine freie entwicklung der geistesanlagen ermöglichen, das selbstdenken und die klarheit, besonnenheit und reife des urteils[35] bewirken musz.

Der erziehung, welche aus dem zögling einen mann von lebenstüchtigkeit und lebensart machen soll, gestattet nun Montaigne eine so freie als wohlerwogene auslese von disciplinen. er läszt das altherkömmliche trivium grammatik, dialektik und rhetorik im allgemeinen fallen; denn auch der ersten gibt er nur einen bescheidenen platz und erklärt selbst, bis zur stunde nichts von conjunctiv, adjectiv und ablativ zu wissen. ebenso schlieszt er die naturwissenschaften völlig aus, wozu er im hinblick auf den damaligen stand derselben und in anbetracht der von ihm stets im auge behaltenen erziehungssphäre ein gewisses recht haben mochte. 'mit unserem zögling hat es eile', schreibt er; 'nur die ersten 15 oder 16 jahre des lebens gehören der schulerziehung, das übrige gehört fürs handeln.' 'nostre enfant est bien plus pressé: il ne doibt au paidagogisme que les premiers quinze ou seize ans de sa vie, le demourant est deu à l'action. employons un temps si court aux instructions necessaires. ce sont abus: ostez toutes ces subtilitez espineuses de la dialectique, dequoy nostre vie ne se peult amender; prenez les simples discours de la philosophie; sçachez les choisir et traicter à poinct: ils sont plus aysez à concevoir qu'un conte de Boccace; un enfant en est capable au partir de la nourrice, beaucoup mieulx que d'apprendre à lire ou escrire. la philosophie a des discours pour la naissance des hommes, comme pour la decripetude' (I 25, 71). auf dem handeln liegt ihm zuletzt der schwerpunkt, es soll ebendeshalb auch nur eine verhältnismäszig kurze zeit auf den notwendigen unterricht verwendet werden. er betont hier in erster linie die philosophie, d. h. die philosophie des gesunden menschenverstandes im sinne des Seneca. 'quid philosophia nisi vitae lex est?' (Sen. ep. 94, 39) oder wie Terentius Varro schreibt: 'sui dominus est, qui se philosophiae mancipavit' (Varr. sent. 156).

Gleich hoch steht aber unserem autor die geschichte. 'il (le disciple) practiquera, par le moyen des histoires, ces grandes ames des meilleurs siecles. c'est un vain estude, qui veult; mais qui veult aussi, c'est un estude de fruict inestimable, et le seul estude, comme dict Platon, que les Lacedemoniens eussent reservé à leur part' (I 25, 67). wir unterlassen es, aus der fülle von bestätigenden aussprüchen alter und moderner schriftsteller für den wert der geschichte weitere belege anzuführen, indem wir einzig an Quintilians treffen-

[35] 'qu'il luy face tout passer par l'estamine, et ne loge rien en sa teste par simple auctorité et à credit. les principes d'Aristote ne luy soient principes, non plus que ceulx des stoiciens ou epicuriens: qu'on luy propose cette diversité de iugements, il choisira, s'il peult' (I 25, 64). — 'la verité et la raison sont communes à un chascun, et ne sont non plus à qui les a dictes premierement, qu'à qui les dict aprez' (I 25, 65).

des wort erinnern, der in der inst. orat. 5, 10, 28 sagt: 'ex praeteritis aestimari solent praesentia.' weil Montaigne nun dazu die kenntnis der antiken sprachen fast für unerläszlich hält, empfiehlt er diese zwar, aber weniger ein eigentlich wissenschaftlich-philologisches studium, als vielmehr eine möglichst rasch erlernte fähigkeit, dieselben zu verstehen.

Natürlich dehnt sich bei ihm der unterricht auch auf die sprachen der nachbarstaaten[36] aus. die religion bleibt jedoch der kirche überlassen, und die mathematik, von der Montaigne nicht viel zu halten scheint, tritt ganz in den hintergrund.

Von einer überladung mit schwer verdaulichen wissensmassen und von einer kraftzersplitternden vielheit der unterrichtsgegenstände ist mithin wahrlich keine rede. Montaigne erstrebt den sichern besitz der zugeführten lernstoffe und deren durcharbeitung zur geistigen und seelischen gesundheit und selbständigkeit des schülers. der lehrer darf mit ihm nicht wie mit einem trichter umgehen, worein man schüttet, so viel hineingeht, er darf keine mechanische dressur ausüben, sondern er musz fein säuberlich handeln, musz vor allem sich sagen, dasz er in seinem zögling keine die bescheidenheit und das herz überwuchernde gelehrsamkeit, sondern edle bildung pflanzen und ihm vornehmlich achtung vor der wahrheit und abscheu vor der lüge[37] einflöszen soll. 'car nous sommes nayz à quester la verité' (III 8, 483). jeder einzelne wissensgegenstand werde dem knaben erst von allen seiten gezeigt und ihm dann gleichsam in die hand gegeben, damit er ihn selbst prüfe. der lehrer darf keinen schritt weiter gehen, so lange seinem jünger der betreffende satz nicht klar und durchsichtig ist wie ein krystall; deshalb wird er einem weniger befähigten kopfe gegenüber unermüdlich wieder-

---

[36] 'je vouldroy premierement bien sçavoir ma langue, et celle de mes voisins où i'ay plus ordinaire commerce. c'est un bel et grand adgencement sans doubte que le grec et latin, mais on l'achepte trop cher. ie diray icy une façon d'en avoir meilleur marché que de coustume, qui a esté essayee en moy mesme: s'en servira qui vouldra. feu mon pere ayant faict toutes les recherches qu'homme peult faire parmy les gents sçavants et d'entendement, d'une forme d'institution exquise, feut advisé de cet inconvient qui estoit en usage; et luy disoit on que cette longueur que nous mettions à apprendre les langues qui ne leur coustoient rien, est la seule cause pourquoy nous ne pouvons arriver à la grandeur d'ame et de cognoissance des anciens Grecs et Romains. ie ne croy pas que c'en soit la seule cause. tant y a que l'expedient que mon pere y trouva, ce feut qu'en nourrice, et avant le premier desnouement de ma langue, il me donna en charge à un Allemand, qui depuis est mort fameux medecin en France, du tout ignorant de nostre langue, et tres bien versé en la latine. cettuy cy, qu'il avoit faict venir exprez, et qui estoit bien cherement gagé, m'avoit continuellement entre les bras. il en eut aussi avecques luy deux aultres moindres en sçavoir, pour me suyvre, et soulager le premier: ceulx cy ne m'entretenoient d'aultre langue que latine' usw. (I 25, 77).

[37] 'il n'y a point d'utilité pour laquelle ie me permette de — mentir' (III 1, 409).

Digitized by Google

holen und mit gröster anschaulichkeit verfahren, bis sich ein günstiger anhaltspunkt für das wirkliche verständnis gefunden hat, ohne dabei ungeduldig oder gar zornig zu werden. vielmehr versetze er sich ganz in die seele seines zöglings und gehe mit ihm hand in hand. Montaigne will den gegenstand zu vollem bewustsein, zu sicherer erkenntnis bringen. der lehrer ist dabei der lebendige vermittler zwischen zögling und wissenschaft, er wird sich aber bei seinem thun der eignen individualität nicht entschlagen können; ja gerade, je mehr er dies vermöchte, desto unfruchtbarer würde er den unterricht machen. denn eben die individualität[38] des lehrers soll die darstellung beleben und ihr den richtigen stimmungston verleihen. anderseits hat Montaigne auch wohl gefühlt, dasz jeder wissensstoff einen ihm immanenten charakter, einen unzerstörbaren nexus und damit seine eigenartige logik besitzt. daher werden wir Montaigne um so dankbarer sein, als er in diesem sinne seine ermahnungen und ratschläge für die einzelnen unterrichtszweige specialisiert.

Wenden wir uns zur geschichte zurück. Montaigne schlieszt, dürfen wir behaupten, seine geschichtsmethodik in folgende drei sätze ein. 'mais que mon guide se souvienne où vise sa charge; et qu'il n'imprime pas tant à son disciple la date de la ruyne de Carthage, que les moeurs de Hannibal et de Scipion; ny tant où mourut Marcellus, que pourquoy il feut indigne de son debvoir qu'il mourust là. qu'il ne luy apprenne pas tant les histoires, qu'à en iuger' (I 25, 67). hieraus ergeben sich wichtige forderungen. das richtige urteil setzt eine genaue kenntnis voraus. diese wird der lehrer seinem schüler am ehesten verschaffen, wenn er vor allen dingen die weitschweifigen einleitungen fallen läszt und statt dessen die sache selbst[39] vorführt, indem er auf die quellen zurückgeht oder sich doch

[38] 'nam licet acriora sint, quae legas, altius tamen in animo sedent, quae pronuntiatio, vultus, habitus, gestus etiam dicentis affigit.' Plin. ep. II 3, 9.

[39] 'i'ayme les historiens ou fort simples ou excellents. les simples, qui n'ont point dequoy y mesler quelque chose du leur, et qui n'y apportent que le soing et la diligence de ramasser tout ce qui vient à leur notice, et d'enregistrer, à la bonne foy, toutes choses sans chois et sans triage, nous laissent le iugement entier pour la cognoissance de la verité' (II 10, 208). Montaigne rühmt mit recht die schlichten und vortrefflichen geschichtschreiber, von denen er Livius hervorhebt. ein gutes und einfaches erzählen ist recht wichtig für den unterricht und eine kunst, deren gar mancher lehrer entbehrt. in der fortsetzung heiszt es dann: 'tel est entre aultres, pour exemple, le bon Froissard, qui a marché en son entreprinse d'une si franche naïfveté, qu'ayant faict une faulte, il ne craint aulcunement de la recognoistre et corriger en l'endroict où il en a esté adverty, et qui nous represente la diversité mesme des bruits qui couroient, et les differents rapports qu'on luy faisoit: c'est la matiere de l'histoire nue et informe; chascun en peult faire son proufit autant qu'il a d'entendement. les bien excellents ont la suffisance de choisir ce qui est digne d'estre sceu; peuvent trier, de deux rapports, celuy qui est plus vraysemblable; de la condition des princes et de leurs humeurs, ils en concluent les conseils, et leur attri-

auf bücher stützt, welche jenen folgen. bei dem vortrage musz stets der zusammenhang verdeutlicht, müssen die ursachen entwickelt und die innersten und letzten triebfedern nach möglichkeit bloszgelegt werden. der lehrer erinnere sich, dasz wissen und verstehen zweierlei ist, und dasz deshalb die masse des geschichtlichen wissens im kopfe des schülers erst wert bekommt, wenn er das getriebe, so zu sagen das räderwerk der ereignisse kennen lernt.

Geschichte lehren im sinne Montaignes heiszt, die mechanik[40] der geschichtlichen thatsachen und processe beschreiben. wenn der lehrer z. b. die französische revolution vorzutragen hat, — gewis eine der schwierigsten aufgaben! — so weise er nach, dasz es, weil es so und so war, so und so kommen muste, er erörtere genau die folge der epochen, er begründe, dasz die gewaltige bewegung allmählich mit notwendigkeit in einen gleichgewichtszustand übergieng, dasz dadurch die revolution den charakter der ordnung und civilisation annahm, dann aber die eingeschlagene liberale richtung verliesz und militärische formen bekam, und schlieszlich, wie Mignet schreibt, von tage zu tage materieller wurde. dabei darf der schüler aber — so reif wir ihn uns auch für eine solche wirklich eingehende behandlung des unterrichts zu denken haben — nicht durch die theoretischen momente ermüdet werden. der lehrer gestatte ihm hin und wieder eine recreatio, er hebe irgend eine interessante figur besonders hervor, er unterhalte sich mit dem zögling vielleicht über einen charakter wie Marie Antoinette, oder er versuche es, eine erscheinung wie Robespierre zu erklären, welcher keiner fliege etwas zu leide thun mochte und doch zugleich der dämon der schreckensherschaft war; er sei dabei aber nach möglichkeit immer der unparteiische historiker, welcher weder panegyristisch verherlicht, noch ohne weiteres verdammt.

In der philosophie wünscht Montaigne einfachheit und zweckmäszigkeit. 'je suis de l'advis de Plutarque, qu' Aristote[41] n'amusa

---

buent les paroles convenables: ils ont raison de prendre l'auctorité de reigler nostre creance à la leur; mais certes cela n'appartient à gueres de gents' (II 10, 208).

[40] obwohl die theorie der historischen forschung auf einem den principien der mechanik entsprechenden wege vordringen soll, so darf dabei aber nicht vergessen werden, dasz die menschliche gesellschaft mehr als ein materielles system ist. man könnte sonst leicht die unvorsichtigkeit des berühmten Sièyes begehen, welcher die einzelnen glieder wie schachfiguren zu bewegen trachtete. denn es ist doch zum mindesten recht bedenklich, den menschen als einen materiellen punkt anzusehen, der bei den nemlichen voraussetzungen und bedingungsgleichungen die nemlichen bewegungszustände zeigt. die processe der welt sind physikalische, physiologische und psychische, sie greifen in einander, sie existieren zugleich; aber das system der analytischen mechanik ist eine mathematische abstraction, die als thatsache nicht vorhanden ist. aber unparteilichkeit, einfachheit und klarheit zeichnen den historiker aus.

[41] vgl. Paul. Verg. 656 (Baseler ausgabe vom jahre 1541): 'verum Aristoteles quidem voluit liberalibus scientiis non nimis indulgendum,

pas tant son grand disciple à l'artifice de composer syllogismes, ou aux principes de geometrie, comme à l'instruire des bons preceptes touchant la vaillance, pronesse, la magnanimité et temperance, et l'asseurance de ne rien craindre; et avecques cette munition, il l'envoya encores enfant subiuguer l'empire du monde à tout trente mille hommes de pied, quatre mille chevaulx, et quarante-deux mille escus seulement' (I 25, 71). der junge mann soll mit gesundem verstand und hellem blick in die zukunft schauen, nimmermehr aber die zeit, welche dem leben gehört, in den irrgängen der sophistik[42] hinbringen. Lucian führt uns einen eiferer, einen philosophen von profession, wie ihn Montaigne sich gedacht haben mag, im Hermotimus vor. ein gewisser Lycinus verspottet dort eben diesen Hermotimus und bekehrt ihn zuletzt. εἰ γάρ τι μέμνημαι, cχεδὸν εἴκοcιν ἔτη ταῦτά ἐcτιν, ἀφ' οὗ cε οὐδὲν ἄλλο ποιοῦντα ἑώρακα, ἢ παρὰ τοὺc διδαcκάλουc φοιτῶντα καὶ ὡc τὸ πολὺ ἐc βιβλίον ἐπικεκυφότα καὶ ὑπομνήματα τῶν cυνουcιῶν ἀπογραφόμενον, ὠχρὸν ἀεὶ ὑπὸ φροντίδων καὶ τὸ cῶμα κατεcκληκότα. δοκεῖc δέ μοι ἀλλ' οὐδὲ ὄναρ ποτὲ ἀνιέναι cεαυτόν, οὕτωc ὅλοc εἶ ἐν τῷ πράγματι. τοῦτ' οὖν cκοπουμένῳ μοι φαίνῃ οὐκ ἐc μακρὰν ἐπιλήψεcθαι τῆc εὐδαιμονίαc, εἴ γε μὴ λέληθαc ἡμᾶc καὶ πάλαι αὐτῇ cυνών (Luc. Hermot. c. 1, 741 f.). gegen ende des dialogs findet sich ein mahnwort des Lycinus, welches obiger stelle in Montaignes abhandlung fast genau entspricht. ἀλλὰ μὴν οὐδ' ἐκεῖνό πω κατανενόηκαc, οἶμαι, ὡc ἡ μὲν ἀρετὴ ἐν ἔργοιc δήπου ἐcτίν, οἷον ἐν τῷ δίκαια πράττειν καὶ

nec immemorandum esse: ad perfectionem quidem, civilem hominum vitam negociosamque respectans. nam qui totus speculationi et litterarum illecebris deditus est, is est forsitan sibiipsi carus, at parum certe utilis urbi aut princeps est, aut privatus.'

[42] vgl. Thom. Campanella de recta ratione studendi I 2: 'languent circa pugnas verborum scholae, quoniam historiam rerum super qua fabricatur scientia ignorant, unde a rebus ad verbositatem convertuntur.' man vgl. auch Montaigne III 8, 482: 'veoid on plus de barbouillage au caquet des harengieres, qu' aux disputes publicques des hommes de cette profession? i'aymeroy mieulx que mon fils apprinst aux tavernes à parler, qu' aux escholes de la parlerie', und lese dazu im Rabelais den 'philosophischen milchrahm encyclopädistischer quästionen Pantagruels'. les oeuvres de maistre François Rabelais par Ch. Marty-Laveaux, Paris MDCCCLXXIII, tome troisième, la chresme philosophalle des questions enciclopediques de Pantagruel, les quelles seront disputees Sorbonicolificabilitudinissement es escholes de decret pres S. Denis de la chartre à Paris. utrum, une idee Platonique voltigeant dextrement sur l'orifice du chaos, pourroit chasser les esquadrons des atomes Democrites. utrum, les ratepenacles, voyans par la translucidité de la porte cornee, pourroyent espionnitiquement descouurir les visions morphiques, diuidant gironiquement le fil du crespe merueilleux, enueloppant les atilles des cerueaux mal calfretez. utrum, les atomes tournoyans au son de l'harmonie Hermagorique, pourroyent faire une compaction, ou bien une dissolution d'une quintessence, par la substraction des nombres Pythagoriques. utrum, la froidure hybernalle des Antiprodes, passant en ligne orthogonalle par l'omogenee solidité du centre, pourroit par une doulce antiperistasie eschauffer la superficielle connexité de noz talons' usw.

coφὰ καὶ ἀνδρεῖα, ὑμεῖc δέ — τὸ δὲ ὑμεῖc ὅταν εἴπω, τοὺc ἄκρουc τῶν φιλοcοφούντων φημί — ἀφέντεc ταῦτα ζητεῖν καὶ ποιεῖν ῥημάτια δύcτηνα μελετᾶτε καὶ cυλλογιcμοὺc καὶ ἀπορίαc καὶ τὸ πλεῖcτον τοῦ βίου ἐπὶ τούτοιc διατρίβετε, καὶ ὃc ἂν κρατῇ ἐν αὐτοῖc, καλλίνικοc ὑμῖν δοκεῖ — καὶ τὸν καρπὸν ἀτεχνῶc ἀφέντεc — περὶ τὸν φλοιὸν ἀcχολεῖcθε τὰ φύλλα καταχέοντεc ἀλλήλων ἐν ταῖc ὁμιλίαιc. ἢ γὰρ ἄλλα ἐcτὶν ἃ πράττετε, ὦ Ἑρμότιμε, πάντεc ἕωθεν εἰc ἑcπέραν; (Luc. Hermot. 79, 822 f.). die philosophie, welche Montaigne erstrebt, soll im leben anwendbar, soll wesentlich eine dasselbe regelnde ethik sein.

Von einem ähnlichen praktischen gesichtspunkt aus behandelt er auch den sprachlichen unterricht. 'je vouldroy premierement bien sçavoir ma langue, et celle de mes voysins où i'ay plus ordinaire commerce. c'est un bel et grand adgencement sans doubte que le grec et latin, mais on l'achepte trop cher' (I 25, 77).[43] ja freilich will ein so reicher schatz teuer erkauft sein! Montaigne scheint nach dem gesagten den lebenden sprachen den vorzug zuzuerkennen, seine eminent praktische tendenz mag ihm ein recht dazu geben; aber die art und weise, wie er nun die erlernung einer solchen sprache vorschlägt, kann unmöglich gebilligt werden. er empfiehlt, jene kenntnis in den betreffenden ländern selbst zu erwerben. allein nun musz man bedenken, dasz die dazu unerläszlichen reisen im jugendlichen alter geschehen sollen, wo gemüt und charakter sich doch erst consolidieren musz, und dasz, indem die anschauung von bild zu bild eilt, sich leicht eine gewisse oberflächlichkeit der auffassung und des urteils festsetzt, welcher selbst die begleitung eines verständigen hofmeisters nicht wird entgegenwirken können. Montaigne hat diesen groszen nachteil auch wohl gefühlt; denn er gesteht gelegentlich selbst ein, dasz die lust am reisen von 'unruhe[44] und unstetigkeit' zeuge. eine derartige, fast notwendige verflachung dehnt sich natürlich auch auf das sprachliche können aus. da hier von einer grammatischen unterweisung so gut wie gar keine rede ist, wird die kenntnis zunächst doch eine nur unvollkommene bleiben; der zögling nimmt eben die sprache mehr mit dem gedächtnis als mit dem verstande auf.

Dies gilt nun zwar zunächst von den lebenden sprachen, von den sprachen der nachbarvölker; aber in ähnlicher weise möchte Montaigne doch auch das lateinische erlernt wissen, indem er auf sein eignes beispiel[45] hinweist. es ist dabei keine frage, dasz Mon-

---

[43] vgl. Alphonse Leveaux, étude sur les essais de Montaigne, Paris 1870, s. 87: 'tout le monde pense cela aujourd'hui; tout le monde dit qu' on donne trop de temps au grec et au latin. mais la tradition est la plus forte, et les choses ont peu changé.'

[44] 'ie sçay bien qu' à le prendre à la lettre, ce plaisir de voyager porte tesmoignage d'inquietude et d'irresolution: aussi sont ce nos maistresses qualitez et predominantes' (III 9, 516).

[45] vom griechischen gar nicht weiter zu reden, welches er sich, wie schon im vorhergehenden einmal bemerkt, auf spaziergängen aneignen wollte.

Digitized by Google

taigne den hohen wert der classischen sprachen gerade für die erziehung verkannt hat. er ermiszt nicht, wie viel mehr durch diese studien als durch andere die geistige entwicklung gefördert wird, welche elasticität insbesondere die combinationsgabe erhält, wenn unaufhörlich an den schüler die anforderung herantritt, sich in jene einfache und doch groszartige welt zu vertiefen und sein ernstestes denken an ein scheinbar ausgelebtes zu setzen. und freilich konnte Montaigne nicht ahnen, welch reiche schätze unter jenen antiken trümmern liegen, weil er, des griechischen unkundig, nicht im vollbesitze der mittel war, um sich den unbehinderten zugang zu ihnen zu eröffnen, und weil er noch weniger die stärke kannte, welche aus solcher arbeit flieszt. dennoch ist so manche mahnung der essais bedeutungsvoll gerade für die grammatisch-philologischen studien und den bezüglichen unterricht. verweilen wir einmal beim latein. der geist dieser sprache atmet kraft, wie alles bei den Römern; das system der lateinischen grammatik ist ein strenges, um nicht zu sagen starres, die elasticität der griechischen sprache geht ihr ab. aber eben darum halten wir die übersetzung aus der muttersprache ins lateinische für eine so vortreffliche schule. wie würde Montaigne sich dazu stellen? er würde sie vielleicht als eine unnütze beschäftigung seinem zöglinge verbieten oder ersparen. und doch wird durch diese übung der verstand geschärft wie bei wenig andern aufgaben. denn, wenn irgendwo, so wird hier der schüler genötigt, den ihm entgegentretenden gedanken scharf aufzufassen, jedes moment desselben einzeln zu prüfen, um die entsprechende lateinische form zu finden. sind dann die ersten schwierigkeiten überwunden, so wird ein eifrig strebender auch gefallen an derartigen progymnasmen finden, weil er den wert derselben ob auch zunächst noch dunkel fühlt. ja noch mehr! Montaigne selbst verlangt den gegenstand des studiums en cent visages[46] gezeigt. dazu ist hier gelegenheit genug geboten. so erfordert z. b. die übertragung des unscheinbaren wortes 'schuh' schon eine ganze menge von wissen und überlegung. der schüler kennt oder findet die ausdrücke mulleus, pero, cothurnus, soccus und crepida. bezieht sich nun der text auf eine frühere zeit der römischen republik, so dürfte jener die crepida[47] wohl kaum gebrauchen können. der cothurnus, der griechische hochschuh, und der soccus der komödie dürften gleichfalls schwerlich in frage kommen. so wird man zum pero greifen; es ist der gewöhnliche römische

[46] 'que ce qu'il viendra d'apprendre, il le luy face mettre en cent visages, et accommoder à autant de divers subiects, pour veoir s'il l'a encores bien prins et bien faict sien: prenant l'instruction de son progrez, des paidagogismes de Platon. c'est tesmoignage de crudité et indigestion, que de regorger la viande comme on l'a avallee: l'estomach n'a pas faict son operation, s'il n'a faict changer la façon et la forme à ce qu'on luy avoit donné à cuyre' (I 25, 64).

[47] vgl. Cic. p. Rab. Post. 10, 27: 'L. Scipionis, qui bellum in Asia gessit Antiochumque devicit, non solum cum chlamyde, sed etiam cum crepidis in Capitolio statuam videtis.'

Digitized by Go

schuh, wie ihn der bürger trug. den mulleus oder calceus patricius aber anzuwenden musz sich der schüler scheuen. der mulleus oder calceus patricius aus rotem parthischen leder mit den silbernen lunulis gehörte ausschlieszlich dem ἐπισφύριον γέρας an, wie Appian so treffend sagt; es war der schuh der consuln, der senatoren, überhaupt der curulischen magistrate und der triumphierenden feldherrn. in solcher weise können und sollen dem schüler wichtige geschichtliche verhältnisse gedeutet und fruchtbare erläuterungen der scheinbar trockenen aufgabe beigefügt werden. doch man verzeihe die abschweifung.

Wenn es nun sache des lehrers ist, den schüler in der angedeuteten richtung vorwärts zu bringen, so musz sich jener auch vor misgriffen hüten, welche auf dem betrachteten felde nur zu leicht gethan werden. Montaigne verwirft z. b. bei Cicero die spitzfindigen sophistereien[48], die periodologischen wortstellungen, die complication der schlüsse. er hätte aber vielleicht noch mehr die knechtische nachahmung[49] seiner vergötterer tadeln sollen, den sogenannten Ciceronianismus, da hier doch fast alles auf eine schwülstige phraseologie hinausläuft. der schüler ist dabei in gefahr, das eigentliche ziel des lateinischen unterrichts in einem falschen zweck zu suchen und darüber den ernst selbständiger arbeit oder doch eine kostbare zeit zu verlieren.

Die andere art der übertragung, die übersetzung eines lateinischen textes in die muttersprache, bzw. in ein möglichst reines und flüssiges deutsch hat aber einen nicht minder bedeutenden wert, wie sie denn auch nicht minder schwierig ist. und Montaigne scheint sich dessen wohl bewust gewesen zu sein. denn es heiszt bei ihm: 'mais ceulx qui ont donné beaucoup à la grace et à l'elegance du langage, ils sont dangereux à entreprendre, nomeement pour les rapporter à un idiome plus foible' (II 12, 219). ich möchte diesen satz dahin präcisieren, dasz die schwierigkeit um so mehr wächst, je zahlreicher, je verschiedenartiger und je ausgeprägter die eigentümlichkeiten beider sprachen sind. aber eben deshalb ist anderseits nicht minder gewis, dasz, wenn irgend etwas, die betreffenden

---

[48] 'si i'ay employé une heure à le lire, qui est beaucoup pour moy, et que ie ramentoive ce que i'en ay tiré de suc et se substance, la pluspart du temps ie n'y treuve que du vent' (II 10, 206 f.). 'ie cherche des raisons [qui touchent proprement le noeud que ie cherche] bonnes et fermes, d'arrivee, qui m'instruisent à en soustenir l'effort; ny les subtilitez grammairiennes, ny l'ingenieuse contexture de paroles et d'argumentations n'y servent. ie veulx des discours qui donnent la premiere charge dans le plus fort du doubte: les siens languissent autour du pot; ils sont bons pour l'eschole, pour le barreau et pour le sermon, où nous avons loisir de sommeiller, et sommes encores, un quart d'heure aprez, assez à temps pour en retrouver le fil' (II 10, 207).

[49] vgl. den dialog des Desiderius Erasmus, Ciceronianismus sive de optimo dicendi genere. vgl. auch Rabelais I 39, 147: 'ce n'est (dist le moyne) que pour orner mon langaige. ce sont couleurs de rethorique Ciceroniane.'

übungen uns zum bewustsein der sprachlichen feinheiten und überhaupt der ganzen architektonik der sprache bringen.

Das griechische ist dem lateinischen weit überlegen an reichtum des sprachstoffes. man braucht sich nur an die überschwellende masse der redensarten, bilder und vergleiche, an die unerschöpfliche manigfaltigkeit der wort- und satzcombinationen, an die geschmeidigkeit der structuren[50] zu erinnern. dennoch dürften gelegentliche vergleichungen und gegenseitige übertragungen von lateinischen und griechischen redensarten recht wohl am platze sein, insonderheit wo sie zugleich zur erweiterung von realkenntnissen dienen.

Wie schon oben bemerkt, gibt sich Montaigne mit der mathematik und den naturwissenschaften im allgemeinen so gut wie gar nicht ab, wenngleich er sie vom unterrichtsplan nicht gerade ausschlieszt. mir will es scheinen, als habe Montaigne diese disciplinen, vielleicht weil er sich nur sehr oberflächlich damit beschäftigt hatte, für eine art sophistischer spielerei angesehen und sie nicht höher geachtet als das schach[51], wiewohl man auch den herschenden anschauungen der zeit einen teil dieser beschränkten auffassung beizumessen haben wird. heute sind mathematik und physik ganz unentbehrliche unterrichtsfächer; aber beide müssen, wenn die volle wirkung erzielt werden soll, eins ins andere betrieben[52] werden. die mathematik ist die abstracte wissenschaft κατ' ἐξοχήν und genügt sich deshalb selbst. anderseits nimmt die physik unter den naturwissenschaften eine autonome stellung ein, indem sie sich wie jene an den reinen verstand wendet. ihre gesetze sind streng, es ist nichts zufälliges, nichts beliebiges in ihrem system, es folgt eins aus dem

[50] vgl. Erasm. Roterodam. de rat. stud. tractatus: 'plurimum autem fructus est in Graecis vertendis. quare convenit, eos hoc in genere saepissime ac diligentissime exerceri. nam simul et exercetur ingenium in deprehendendis sententiis, et utriusque sermonis vis ac proprietas penitus inspicitur, et quid nobis cum Graecis commune sit, quid non deprehenditur. denique ad reddendam Graecanicam emphasin, omnes Latinae linguae opes excutias oportet. haec si initio pueris difficilia videbuntur, tum usu fient faciliora, tum praeceptoris ingenium, ac studium, bonam negotii partem adimet, iudicatis quae putet esse supra vires illorum.'

[51] Montaigne sagt treffend, dasz das schachspiel als spiel zu ernst und als arbeit zu sehr spiel sei. im übrigen läszt er ihm die verdiente anerkennung nicht widerfahren. 'ie le hay et fuis de ce qu'il n'est pas assez ieu, et qu'il nous esbat trop serieusement, ayant honte d'y fournir l'attention qui suffiroit à quelque bonne chose' (I 50, 153).

[52] vgl. Ernst Mach, die mechanik in ihrer entwicklung, s. 282: 'kennt man sätze, wie den schwerpunkts- und flächensatz, nur in ihrer abstracten mathematischen form, ohne sich mit den greifbaren einfachen thatsachen beschäftigt zu haben, welche einerseits anwendungen derselben darstellen, und anderseits zur aufstellung eben dieser sätze geführt haben, so kann man dieselben nur halb verstehen, und erkennt kaum die wirklichen vorgänge als beispiele der theorie. man befindet sich, wie jemand, der plötzlich auf einen turm gesetzt wurde, ohne die gegend rings umher bereist zu haben, und der daher die bedeutung der gesehenen objecte kaum zu würdigen weisz.'

Digitized by Google

andern, jede thatsache, jede erscheinung hat ihren guten grund und ihre unangreifbaren consequenzen. dabei ist die physik keine blosz mathematische disciplin, sie ist vielmehr eine selbständige wissenschaft, welche wohl ohne die mathematische abstraction bestehen könnte und besteht, wie sie ja im grunde die summe der thatsachen ist, welche uns die natur zeigt. aber sie findet am calcul[53] einen bundesgenossen, welcher jene erst zu dem macht, was wir wissenschaft nennen; die erfahrung, das experiment ist gewissermaszen die geschichte oder die illustration, die augenfällige exemplification; das streng logisch-mathematische system ist sie selbst als wissenschaft.

Die äuszere form des unterrichts bei Montaigne unterscheidet sich schon um deswillen gänzlich von der unsrigen, weil der erzieher kein berufsmäsziger lehrer, sondern ein hofmeister und cavalier, der zögling kein schüler der classe, sondern der spröszling einer adligen oder jedenfalls vornehmen familie ist. fast überall trifft man noch anklänge an die altritterliche weise[54]; wenn Montaigne auch ein refor-

---

[53] man vergleiche die vorrede zu der theorie der elasticität fester körper von Clebsch. es heiszt dort: 'man kann natürlich nicht erwarten, probleme der angedeuteten art ohne einen teil jener hilfsmittel behandelt zu sehen, welche die integralrechnung darbietet. ich habe versucht diese hilfsmittel so viel als möglich zu beschränken und keinerlei sätze und anschauungen zu benutzen, welche erst durch das studium der höchsten teile der integralrechnung zugänglich werden. man wird hierbei unterstützt durch eine allgemeine eigenschaft mathematisch-physikalischer untersuchungen. in allen diesen werden die mathematischen schwierigkeiten durch die aus der natur der sache entspringenden anschauungen so sehr erleichtert, dasz der leser und lernende im stande ist, sich bequem über probleme hinweg zu bewegen, welche in rein mathematischer fassung zu überwinden die äuszerste anstrengung erfordern würde. ja, es wird für das studium dieser gebiete, wenn man das physikalische interesse allein im auge behält, groszenteils die kenntnis der betreffenden rein mathematischen theorien weder notwendig noch besonders förderlich. ich erinnere nur an alles, was die theorie der partiellen differentialgleichungen betrifft, und was nicht leicht in den anwendungen irgendwie zur benutzung gelangen dürfte. hoffentlich ist die zeit nahe, in welcher man aufhören wird vor dem studium der mathematischen physik wegen eingebildeter schwierigkeiten zurückzuschrecken. und man wird vielleicht sehen, dasz eben diese physikalischen studien für den mathematiker nach überwindung der elemente seiner wissenschaft den passendsten eingang zu jenen höheren und abstracteren teilen bilden, welche unmittelbar angegriffen oft fremdartig und dunkel erscheinen, welche uns aber befreundet entgegenkommen und zum weiteren ausbau einzuladen scheinen, nachdem wir sie in dem farbenreichen gewande physikalischer anwendung kennen gelernt haben.'

[54] so läszt er z. b. den groszen Alexander schach spielen: 'pourquoy ne iugeray ie d'Alexandre à table, devisant et beuvant d'autant; ou s'il manioit des eschecs? quelle chorde de son esprit ne touche et n'employe ce niais et puerile ieu, et qu'il nous esbat trop serieusement, ayant honte d'y fournir l'attention qui suffiroit à quelque bonne chose. il ne feut pas plus embesongné à dresser son glorieux passage aux Indes; ny cet aultre, à desnouer un passage duquel depend le salut du genre humain' (I 50, 153).

Digitized by Google

mator ist, so kann er sich doch nicht von hergebrachten traditionen losmachen, vielmehr bestätigt auch er den satz, dasz sich niemand dem eben herschenden zeitgeiste ganz zu entziehen vermag. von einem systematischen unterrichte weisz Montaigne natürlich nichts, die notwendigen kenntnisse will er dem zögling bald durch 'trauliche gespräche'[55], bald durch 'bücher' beigebracht sehen; das lernen scheint somit fast nur ein gelegentliches, durch den gegenstand[56] veranlasztes, nicht an tag und stunde gebundenes zu sein. es ist nun gewis viel wert ein offenes auge zu haben und mit reger aufmerksamkeit zu beobachten, und wir werden Montaigne um dieser wohlmeinenden winke willen loben; aber wir müssen zugleich wiederholen, dasz, wollte man seinen vorschlägen allenthalben folge leisten, nur eine lückenhafte, fragmentarische bildung und ein oberflächliches wissen erzielt werden dürfte. es trägt eben die erziehung und der unterricht bei Montaigne noch mehr oder weniger von dem charakter der ritterlichen[57] zucht des mittelalters an sich. der hofmeister ist gleichsam der magezoge; und wenn Montaigne ausgedehnte reisen unter obhut des mentors empfiehlt, so möchten wir Tristans gedenken, von welchem es heiszt:

sin vater, der marschalc in dô nam
und bevalch in einem wîsen man:
mit dem sant er in iesâ dan
durch vremde sprache in vremdiu lant
und daz er aber al zehant
der buoche lêre anvienge
und den ouch mite gienge
vor aller slahte lêre.

Endlich die zucht im engsten sinne des wortes anlangend, so soll man nach Montaigne mit strafen sparsam sein und dafür lieber an das ehrgefühl appellieren; doch bleibt deshalb eine körperliche züchtigung, falls sie wirklich nötig ist, nicht ausgeschlossen. auch

---

[55] 'sa leçon se fera tantost par devis, tantost par livre: tantost son gouverneur luy fournira de l'aucteur mesme, propre à cette fin de son institution; tantost il luy en donnera la moelle et la substance toute maschee' (I 25, 69).

[56] 'qu'on luy mette en fantasie un honneste curiosité de s'enquérir de toutes choses: tout ce qu'il y aura de singulier autour de luy, il le verra; un bastiment, une fontaine, un homme, le lieu d'une bataille ancienne, le passage de César ou de Charlemaigne' (I 25, 67).

[57] Montaigne bewundert mit recht den groszen Alexander; aber, wie mir wenigstens scheint, sieht er in ihm nicht sowohl den makedonischen Achilleus, der Asien überwand, als den hochstrebenden civilisatorischen genius, welcher keine geringere absicht hatte, als die weisheit und sitte des occidents mit der des orients zu verschmelzen und den erbhasz, der Griechen und Perser schied, in einer alle gegensätze ausgleichenden cultur zu versöhnen. Alexander ist für Montaigne der kriegsheld, welcher stets sein schwert bereit hält, weniger wohl der feingebildete herscher, welchen Arrian als ἡδονῶν τῶν μὲν τοῦ σώματος ἐγκρατέστατον τῶν δὲ τῆς γνώμης ἐπαίνου μόνου ἀπληστατον preist.

Digitized by Google

dieser humane gedanke ist der ritterlichen erziehung eigen. in Gottfrieds Tristan heiszt es:

nun bedenke ritterlîchen prîs
und ouch dich selben, wer du sîs,
dîn geburt und dîn edelkeit
sî dînen ougen vürgeleit.

Montaigne wird erkannt oder doch gefühlt haben, welch ein bedenkliches, zweifelhaftes mittel die strafe ist, wie leicht dabei die ursprüngliche unbefangenheit des verhältnisses zwischen erzieher und zögling erschüttert werden kann, um von dem gegenseitigen vertrauen derselben ganz zu schweigen. 'le chastiement tient lieu de medecine aux enfants' (II 31, 367). aber jeder kranke, möchten wir beifügen, bedarf wieder anderer eigenartiger behandlung und anderer heilmittel, jedes individuum will auch und ganz besonders in abnormen situationen seiner individualität gemäsz berücksichtigt sein. 'pendant que le pouls nous bat et que nous sentons de l'esmotion, remettons la partie: les choses nous sembleront à la verité aultres, quand nous serons raccoisez et refroidis. c'est la passion qui commande lors, c'est la passion qui parle ce n'est pas nous: au travers d'elle, les faultes nous apparoissent plus grandes, comme les corps au travers d'un brouillas. celuy qui a faim use de viande; mais celuy qui veult user de chastiement n'en doibt avoir faim ny soif' (II 31, 368). 'et puis, les chastiements qui se font avecques poids et discretion se receoivent bien mieulx et avecques plus de fruict de celuy qui les souffre: aultrement, il ne pense pas avoir esté iustement condemné par un homme agité d'ire et de furie; et allegue, pour sa iustification, les mouvements extraordinaires de son maistre, l'inflammation de son visage, les serments inusitez et cette sienne inquietude et precipitation temeraire' (II 31, 368).

Sollten wir nach alledem zum schlusz ein summarisches urteil über Montaigne abgeben, so würden wir behaupten dürfen, dasz er als pädagog einen richtigen weg einschlage und mit frischer kraft vorwärts dringe, obschon er sich auch von seinem realistischen zuge öfter zu weit fortreiszen läszt. viele seiner sätze, sobald sie ihrer bisweilen extravaganten form entkleidet und ermäszigt sind, werden für alle zeiten zu gelten haben.

Als nachtrag erlaube ich mir, einen brief der adoptivtochter Montaignes, des fräulein de Gournay, beizufügen.

A Erycius Puteanus, professeur à Louvain.

'Monsieur,

Ayant puis nagueres faict imprimer un liure, l'une des premieres pensees qui m'est tombee en l'esprit, c'est que ie vous en debuois faire un presant, tant pour le respect de votre propre merite, que de celuy de feu monsieur Lipsius de qui vous tenez la place, personnage

Digitized by Google

auquel, outre la reuerance deüe à sa vertu, i'auois de l'obligation, temoignee par trois de ses epistres qui me sont adresses. que si mon ressentiment de cette obligation et de l'estime que ie faisois d'un tel homme, ne sont temoignees par ce liure, elles le sont par une preface que i'ay mise en teste de cet excellent ouvrage des essays, dont ie vous envoye l'extraict de la dernière impression, sachant que vous vous intéressez en tout ce qui le touchoit. ie vous presante donc ce liure, monsieur, sur lequel ie tiendray a beaucoup d'honneur que vous me daigniez donner des aduis et des corrections. et parce que les epistres dudict sieur Lipsius et autres ouvrages soit des françois ou des etrangers m'ont faict cognoistre en Flandres, ie desirerois, si vous le iugiez a propos qu'il vous pleust disposer les libraires d'Anuers ou autre bonne ville à faire passer vers eux quelque quantité de mes exemplaires, auxquels je croy qu'ils ne perdroient rien, sinon par le merite du liure, au moins par la cognoissance qui leur a este donnee de moy de si bonne part. i'en attendray, s'il vous plaist, de vos nouvelles. que si vos libraires veulent de mes liures susdicts, faictes s'il vous plaist aussy qu'ils s'addressent a moy qui leur en feray faire meilleur marché par mon imprimeur, c'est à dire de vingt huict souls en blanc.

Ie suis

votre seruante bien humble

Gournay.'

Leipzig. Erich Masius.

53.

ÜBER DEN DIDAKTISCHEN WERT DES GRIECHISCHEN ÜBUNGSBUCHES VON O. KOHL.*

Das griechische übungsbuch von Otto Kohl hat in kurzer zeit eine nicht gewöhnliche beachtung gefunden, es ist wiederholt und zwar im allgemeinen mehr günstig als ungünstig in öffentlichen zeitschriften beurteilt und selbst in preuszischen directorenconferenzen besprochen worden. die folge war, dasz das buch an einzelnen gymnasien mehrerer preuszischen provinzen sowie in Mecklenburg und Würtemberg bereits eingeführt wurde. der unterzeichnete hat zu einem gutachten über die brauchbarkeit des genannten schulbuches dasselbe nach seinem plane, seinem inhalt und seiner stilistischen gestaltung einer eingehenden prüfung unterzogen und nunmehr veranlassung erhalten, die gewonnenen resultate nebst ihrer begründung zur kenntnis weiterer kreise zu bringen. es ist zweifellos eine frage von weit und tief gehender bedeutung, ob ein

* griechisches übungsbuch zur formenlehre vor und neben Xenophons Anabasis. I. teil. von dr. Otto Kohl. Halle 1886.

Digitized by Google

neues schulbuch, dessen einführung in höheren lehranstalten geplant ist, alle diejenigen eigenschaften besitzt, welche den beteiligten kreisen dauernd nur nützen können, oder ob neben methodischen vorteilen nicht doch auch unvermeidliche nachteile anderer art mit in den kauf zu nehmen sind.

Referent ist mit vollster unbefangenheit und vorurteilslosigkeit an die beurteilung des lehrbuches gegangen, dessen verfasser er als ernsten und denkenden schulmann aus einem collegialischen zusammenwirken in früherer zeit schätzen gelernt hat. er hat mit interesse die anderweitigen besprechungen des buches gewürdigt, unter denen hier folgende erwähnt sein mögen: G. Sachse zeitschr. f. d. gymnasialwesen 1886 s. 727 ff. und 1887 s. 131 ff., im ganzen günstig; Chambalu in den jahrb. f. pädagogik 1888 s. 199 ff. meist günstig, Fritzsche ebd. 1889 s. 113 ff., im einzelnen nicht wenige ausstellungen machend, im ganzen aber günstig; Bender im correspondenzblatt f. gel. u. realsch. Würtembergs 1887 s. 560, günstiges referat; Schmidt in den blättern f. höh. schulwesen 1886 s. 184, kurze lobende anzeige; in den directorenconferenzverhandlungen von Schleswig-Holstein 1889 s. 42—43. 77 these 6, im princip meist nicht zustimmend; A. von Bamberg in Rethwischs jahresberichten über das höh. schulwesen 1886 s. 194—196. 1887, B 402, lobende erwähnung. eine günstige recension in den blättern für bayrisches schulwesen ist ref. nicht zu händen gekommen.

1. Zweck und plan des übungsbuches.

Das griechische übungsbuch von Kohl will statt abgerissener einzelsätze, welche nur in wenigen stücken der ersten capitel sich als notwendig erweisen, möglichst zusammenhängende stücke darbieten und frühzeitig auf die lectüre von Xenophons Anabasis vorbereiten. letztere forderung ist in der that in fast allen einschlägigen directorenconferenzen gestellt worden (Rheinprovinz 1884 these 8, Ost- und Westpreuszen 1883 these 23, vgl. auch 1889, Posen 1885 these 3, Schleswig-Holstein 1889 these 6).

Den principien der Herbartschen pädagogik gemäsz soll, während die grammatik systematische darstellung zur aufgabe hat, im lesebuch durch einen gleichmäszigen stufengang vom leichteren zum schwereren, welcher die einzelheiten nicht zu spät mit dem gleichartigen zu einem übersichtlichen ganzen sich vereinigen läszt, das selbstthätige interesse der schüler geweckt werden. der verf. ist bestrebt, mit der sicheren einübung der formen gleichmäszig dem stofflichen interesse gerecht zu werden.

Es unterliegt keinem zweifel, dasz diese principien in unserer zeit an sich nicht unberechtigt sind, dasz sie den lehrplänen vom jahre 1882 mindestens nicht widersprechen, ja dasz sie den forderungen einer anzahl von schulmännern geradezu entsprechen, wenn auch die wenigsten so weit gehen, den vorschlägen Vollbrechts in

diesen jahrbüchern 1882 zuzustimmen (vgl. directorenconferenzverhandlungen Ost- und Westpreuszen 1883 s. 177 these 25; Posen 1885 s. 159. 167 these 3; Rheinprovinz 1884 s. 109 these 11, s. 141 these 11—13; Schleswig-Holstein 1889 s. 42 ff.; Ost- und Westpreuszen 1889 s. 86 ff.). referent bekennt, dasz er sich jenen forderungen nicht verschlieszen würde, wenn es gelänge, ja auch nur möglich wäre, ein vollständig geeignetes übungsbuch herzustellen, welches den an sich heterogenen doppelzweck einerseits der sicheren einübung der einzelnen formengruppen, anderseits der zusammenhängenden lectüre mit zweckmäszigem inhalt und classischer form in einer voll befriedigenden, den standpunkt der schüler weder unterschätzenden noch überschätzenden weise erfüllen könnte. allein ein solches buch ist, wie die sich widersprechenden gutachten über verschiedene lehrbücher der art zeigen, nicht nachzuweisen. auch das übungsbuch von Kohl ist, wie ref. im zweiten und namentlich im dritten abschnitt zeigen wird, ein neuer beweis dafür, dasz 'in vitium culpae ducit fuga, si caret arte'. so lange also ein völlig genügendes übungsbuch der art nicht vorliegt, hält ref. fest an seinem in früheren abhandlungen und recensionen wiederholt ausgesprochenen grundsatze, welchem auszer anderen kundgebungen auch die aussprüche vieler competenter schulmänner in den directorenconferenzen zur seite stehen, an dem grundsatze: 'ein übungsbuch mit vorwiegend einzelnen sätzen für die tertia, mit zusammenhängenden stücken für die oberen classen' (vgl. Gemoll vorwort zu seinem übungsbuche 1884 und zeitschr. f. d. gymnasialwesen 1886 s. 458; Chlebowski jahrb. f. pädagogik 1888 s. 625 ff.; R. Grosser ebd. 1883 s. 1 ff. s. 344 ff., zeitschr. f. d. gymnasialwesen 1882 s. 231 ff. 354 ff. 451 ff., 1884 s. 117 ff. 482 ff. 687 ff., 1887 s. 33 ff., Gymnasium 1883 s. 78 ff.; correferent Schwenger rhein. directorenconferenz 1884 s. 120 ff. referat Andernach; referent Collmann Schleswig-Holstein 1889 s. 42 ff. referat Hadersleben, Meldorf, Rendsburg u. a. m.). alle diese stimmen darin überein, dasz, so lange es gilt, die griechischen formen erst zur erscheinung zu bringen und successiv einzuüben, also namentlich in untertertia geeignete ad hoc ausgewählte einzelsätze unentbehrlich sind ebensowohl zum übersetzen aus dem griechischen als aus dem deutschen, wie dies zweckmäszig namentlich in den übungsbüchern von Wesener und A. von Bamberg eingerichtet ist. vor diesem hauptziele verschwinden alle anderen rücksichten, selbst die 'auf den geistigen standpunkt der schüler von tertia, die man nicht mit einzelsätzen quälen dürfe'. in der that versprechen sich namhafte schulmänner 'von dem inhalte zusammenhängender stücke nur wenig verklärenden schimmer', so lange sie lediglich der einübung der formen dienen. den wechsel im inhalt der einzelsätze darf man nicht ohne weiteres für einen nachteil halten, wenn man sich nicht einer 'didaktischen hyperbel' schuldig machen will. wenn anders inhaltsleere oder triviale sätze möglichst vermieden werden, ist ein solcher wechsel der

beweglichkeit des jugendlichen gemütes sogar angemessen. es sprechen aber auch gewichtige gründe gegen das überwiegen zusammenhängender stücke auf dieser stufe. abgesehen davon, dasz die gründliche grammatische schulung in diesem falle leicht gefahr läuft, zu gunsten einer sachlichen lectüre vernachlässigt zu werden, können zusammenhängende stücke ungezwungen, d. h. ohne der logik und der guten sprachform gewalt anzuthun, die einzelnen jedesmal zu übenden formen gar nicht vereinigen. sie können sich allenfalls in ausreichender weise in tertia nur repetendo auf einen gröszeren abschnitt der grammatik zurückbeziehen. sind erst die bausteine gewonnen und behauen, so lassen sie sich auch leicht zum lebendigen bau verwenden. so wird sich auch der bereits formgeübte tertianer, der ja das construieren an Cornel und Caesar schon gelernt hat, leicht in die Anabasis finden.

Hieraus ergibt sich, dasz das princip, nach welchem Kohl sein übungsbuch verfaszt hat, zwar von verschiedenen seiten als richtig anerkannt wird, dasz es aber nur unter der voraussetzung einer allseitig zweckmäszigen ausführung anspruch auf bürgerrecht in den gymnasien erheben kann, und dasz das entgegengesetzte princip des überwiegens von einzelsätzen auf dieser stufe mindestens als gleichberechtigt gelten musz.

2. Inhalt und anordnung.

A. Verteilung des grammatischen stoffes. hierin weicht Kohl wesentlich von andern übungsbüchern ab. wegen der gröszeren schwierigkeit der (1n) a-declination beginnt er in cap. I § 1—4 mit dem masculinum der (2n) o-declination nebst den adjectiven auf οc und dem neutrum ον; erst in cap. II § 5—7 bringt er die a-declination; in cap. III § 8—10 kehrt er zur o-declination zurück: feminina auf οc, adjectiva auf οc, ον, contrahierte und attische declination; cap. IV § 11—26 behandelt die 3e declination nach den verschiedenen stämmen und wortarten; cap. V—VIII § 27—31 die comparation, die adverbia, zahlwörter und pronomina, von denen schon vorher gelegentlich ἐκεῖνοc, αὐτόc, ἐμόc, cόc, ὅc, τίc, τιc behandelt sind. gleichzeitig mit der flexion der nomina wird in diesen ersten capiteln bereits ein teil der conjugation, nemlich das activum auf ω, auch der composita, geübt. cap. I indic. und inf. praes. und fut. sowie imperat. II.; cap. II imperf.; cap. IV ind. inf. imper. part. aor. I part. praes. fut. aor. conj. praes. cap. V opt. εἴην. cap. VI opt. praes. und fut.; cap. VIII conj. und opt. aor., auszerdem an zerstreuten stellen das verb εἰμί. mit cap. IX beginnt die einübung der übrigen verbalformen nach classen geordnet (cap. IX—XVIII § 32—52). cap. XIX bietet die repetition und vervollständigung der pronomina. cap. XIII enthält ἀποφθέγματα, cap. XX γνῶμαι und ποιήματα, cap. XXI das vocabular zu den einzelnen stücken.

Im allgemeinen ist diese die conjugation zum teil vorausnehmende anordnung zu billigen, zumal sie dem einmal befolgten princip der zusammenhängenden stücke entspricht; insbesondere ist zu loben, dasz bei den verba muta nicht wie bei Wesener u. a. die verschiedenen tempora, sondern die verschiedenen stämme getrennt behandelt sind. freilich aus dem vorwort s. 5 läszt sich eine klare ansicht über das princip des verf. nicht gewinnen. dasz sein übungsbuch zu grammatiken, welche die verbalflexion mehr nach tempusstämmen behandeln, ebenso gut passe, als zu denen, welche sie mehr nach verbalstämmen bieten, mag nicht bestritten werden.

Im einzelnen, wobei, wenn nichts anderes bemerkt ist, die erste arabische ziffer die laufende nr. des stückes, die zweite eventuell den satz bezeichnet, ist folgendes zu bemerken:

Der versuch, mit der o-declination zu beginnen, ist nicht neu und wird mehrseitig gebilligt, 'weil die vier endungen der a-declination im anfange verwirrend wirken' sollen. vgl. auch A. v. Bamberg in Rethwischs jahresberichten f. d. höh. schulwesen 1887, B 402. ref. ist der conservativen ansicht, dasz jener angebliche vorteil gering ist und durch nachteile anderer art aufgewogen wird. der lehrstoff der o-declination, welche ja auch vier bzw. sechs verschiedene endungen aufweist, wird durch seine verteilung auf cap. I und III ohne not zerrissen. ferner kann der schüler die in § 2 zu lernenden adjectiva, z. b. δίκαιος, δικαία, δίκαιον, ohne kenntnis der feminina nicht verwerten; der wichtige übungsstoff, welcher in verbindungen z. b. ἡ καλὴ νῆσος liegt, geht dem lehrer verloren, oder es müssen nach cap. II die adjectiva des cap. I noch einmal durchgenommen werden. — In § 4 soll der imperativ II geübt werden, aber das einzige beispiel dieser art im deutschen stück 10 ist ungenau: 'lieber sollten die menschen opfern.'

Im inhaltsverzeichnis s. VII ist das imperf. zu st. 13—18, im texte s. 9 dagegen erst zu st. 19 gestellt, während es im vocabular und in wirklichkeit zuerst in st. 17 verwendet wird. zu tadeln ist, dasz sich einige aoristformen von mutastämmen z. b. st. 55 ἀπέπεμψε, 58 ἔλεξε, ἐδίωξα bereits finden, ehe die bildung des nom. sing. und dat. plur. von mutastämmen der declination durchgenommen ist, sowie dasz 113 und 138 bereits tempora von verben mit unreinem präsensstamm z. b. φυλάξω, ἐθαύμασαν und sogar das unregelmäszige σώσας vorkommen, während doch die verba muta erst 183 geübt werden. bedenklich ist auch, dasz noch vor der erlernung der aor. II (183 ff.) formen wie ἤγαγον, ἔφυγον, ἔβαλον, ἀπέθανον (53. 55. 138) verwendet sind, vermutlich weil sie eben für den erzählungsstoff unentbehrlich waren. es steht aber nur ἔβαλον wenigstens im vocabular. der lehrer musz also hier auf die analogie des präsens und imperfects verweisen, kommt aber dabei doch wieder in verlegenheit durch die form ἀγαγών (110). eine unzweckmäszige zerreiszung des stoffes liegt auch darin, dasz das fut. pass. cap. XI mit dem praes. pass. zusammen geübt wird, während es doch nach

seiner bildung zum aor. pass. gehört. in cap. XIV § 46 soll der aor. II behandelt werden; genauer müste die überschrift lauten: aor. II act. und med. diese sind aber bereits vorher § 43—45 geübt; neu sind in § 46 nur die formen ἦλθον und εἶδον, welche wie cap. XVIII ἀπέθανον und ἐγενόμην doch überhaupt erst in den cursus von obertertia gehören. überhaupt war es auch zweckmäsziger, die so schwierige bildung der tempora II in den genannten §§ 43—45 noch zu vermeiden und sie erst § 45 vereinigt und systematisch an einzelsätzen zu üben. der schüler musz doch den überblick über die bildungsgesetze behalten und namentlich auch die ablautsgesetze beobachten, welche in der perfectgruppe neigung zu vocallänge (excl. ε zu ο) und in der aoristgruppe neigung zu vocalkürze im stamm bekunden. auch sonst sind zahlreiche formen dem lesestoff zu liebe notgedrungen anticipiert. davon ist wenigstens ein groszer teil, z. b. pronomina, formen von εἰμί, einige formen der verba auf μι, z. b. ἔδωκαν, ἀφῆκα, δοῦναι u. a. m., und der verba anomala, z. b. ἦλθον, ἐλθέ, ἰδοῦ u. a. m., in das vocabular aufgenommen. allein verfrüht und ohne aufnahme in das vocabular kommen vor: πολλοῦ — τἀληθῆ (8), präpositionen (13. 19. 21. 67), adverbia (19), γήρᾳ (77), ἤγαγον (207), ἔφυγον, ἀπέθανον (s. oben), δέῃ (165), ἐχρῆτο (177), ἴσθι (181), ἔδοξεν (196), ἐκλήθην (201), μάχεσαι, μαχούμεθα (209), παρεληλύθασιν (211). bei einem solchen verfahren könnte man schlieszlich auch die Anabasis mit hilfe eines vocabulars oder einer präparation in untertertia lesen, wie dies Vollbrecht in diesen jahrbüchern 1882 s. 234 ff. alles ernstes, aber unter misbilligung des ref. und anderer schulmänner vorgeschlagen hat (vergl. directorenconferenz Schleswig-Holstein 1889 s. 34). endlich fehlt es auch nicht an seltenen oder unclassischen formen, welche neuerdings mehr und mehr, namentlich von A. v. Bamberg, am entscheidendsten aber in der nur an den text der schulschriftsteller sich haltenden grammatik von Kaegi verbannt sind. dahin gehören, um nur einige zu nennen, im übungsbuch von Kohl formen wie: ἀστράσιν, ἀγήγερμαι, ἀλήλιμμαι, ἐδάρην ἐπλεύσθην (202), ἐμενήθην (211), εἵμαρτο, ἔστιξα, τοῦτ' statt τοῦτο (148. 205), ταῦτ' (183. 195), die imperativendungen τωσαν, σθωσαν statt ντων, σθων. auch der dual ist mehr als nötig und üblich angewendet. ein abschnitt über die besonderheiten des augments fehlt ganz, wenn auch formen wie εἶχον (61), εἴασαν (178), εἵλκυσαν (217) gelegentlich auftauchen.

Syntaktische regeln kommen in nicht geringer zahl zur anwendung, z. b. über den artikel, die casusrection verschiedener adjectiva (z. b. πλείονος ἄξια 148) und verba, aussage-, begehrungs-, final- und bedingungssätze, acc. c. inf. part. mit und ohne accusativ, prädicatsbestimmungen beim inf. und part., opt. in haupt- und nebensätzen. nicht immer sind die constructionen durch ἐάν, ὅταν, ὃς ἄν usw. angedeutet. gehen diese übungen auch etwas über das bedürfnis der untertertia hinaus, so ist doch ein eigentlicher übelstand

hieraus nicht zu besorgen, weil solche constructionen zur einprägung der formen leicht verwendbar sind, und weil sie die selbstthätigkeit der schüler in anspruch nehmen, welche ja auch schon in quinta ut, cum, acc. c. inf., abl. absol. u. dgl. im lateinischen verwendet haben.

B. Der übersetzungsstoff ist quantitativ bei Kohl sehr reichlich bemessen und trotz der entgegenstehenden erklärung des verf. in einem jahre nicht zu bewältigen. es wäre demgemäsz nötig, nicht blosz cap. XIII. XVI und XX unübersetzt zu lassen, eventuell auch XV. XVIII und XIX für obertertia zu versparen, sondern auch noch einige andere stücke nur zur hälfte durchzunehmen und mit dem andern teile im interesse der remanenten jährlich zu wechseln.

Über die qualität des übersetzungsstoffes ist folgendes zu bemerken: einzelsätze finden sich als solche, abgesehen von den ersten seiten, nur in geringem masze; sie sind meist demselben stoffgebiet entnommen, z. b. tag und nacht, tugend und laster. der weitaus gröste teil enthält principiell zusammenhängende übungsstücke, die anfangs lose an einander gereihte einfache, bald aber in zunehmendem masze auch zusammengesetzte und subordinierte sätze enthalten.

Ein wesentlicher vorzug ist es, dasz die stücke zum grösten teile den vocabelschatz von Xenophons Anabasis cap. I—IV enthalten. der stoff ist der griechischen tierfabel, der heldensage und der geschichte entnommen, entspricht somit dem historischen bildungsstoffe der sexta, quinta und quarta sowie der lectüre aus Cornelius Nepos.

Daneben fehlt es nicht an sätzen, die der sittenlehre oder dem täglichen leben entnommen sind.

Ein unleugbarer vorzug ist ferner, dasz die zu einem grammatischen abschnitte gehörigen formen möglichst in einem stücke vereint sind und ziemlich vollständig geübt werden. ebenso verdient es anerkennung, dasz die deutschen stücke fast durchweg variationen der vorausstehenden griechischen sind. es entspricht dieses didaktische verfahren dem heute mehr denn je empfohlenen streben nach concentration, wie denn jeder denkende lehrer auch den stoff zu den extemporalien regelmäszig der letzten classenlectüre unter berücksichtigung der durchgenommenen grammatischen pensa entnehmen wird. ganz abgesehen davon, dasz jenes verfahren dem schüler die arbeit erleichtert, weil sie sich auf bekanntem gebiete bewegt, wird der schüler genötigt, die griechischen stücke von vorn herein mit gröszerer aufmerksamkeit zu lesen. an einigen stellen bei Kohl ist freilich die variation nicht viel mehr als eine wörtliche übersetzung, worunter die selbstthätigkeit leiden kann. vgl. z. b. 184 σεσωσμένος δ' ὁ Μίδας οὐκ ἐπαύσατο ὑβρίζων und dazu 186 'als Midas gerettet war, hörte er nicht auf übermütig zu sein'. 1, 1 ὁ θεὸς βασιλεύει τοῦ κόσμου überflüssig neben 1, 2 τοῦ

Digitized by Google

κόϲμου βαϲιλεύει ὁ θεόϲ. vgl. die unlogischen sätze 88 a. e. und 92 a. e.

C. In dem am schlusz gebotenen vocabularium ist zunächst die grosze zahl von vocabeln bedenklich. auf 33 seiten sind ohne die eigennamen mit ihren abgeleiteten adjectiven etwa 1365 wörter oder formen zu lernen, was in untertertia das höheren ortes beschränkte zeitmasz für die häuslichen schülerarbeiten nicht unerheblich überschreiten lassen würde. so musz es also jedesmal dem mehr oder weniger glücklichen takte des einzelnen lehrers überlassen bleiben, die zum memorieren entbehrlichen vocabeln selbst auszuscheiden und sie den schülern zu bezeichnen, was doch der verf. von vorn herein durch veränderten druck besorgen konnte. anderseits fehlt es an vocabeln von bedeutung; so sind für das α impurum in 13. 15. 17 nur fünf wörter verwendet. noch bedenklicher ist es, dasz die vocabeln nur in der reihenfolge aufgeführt sind, wie sie in den einzelnen stücken zum ersten mal vorkommen. dadurch wird es dem schüler schwer, wenn nicht unmöglich, für die späteren stücke oder für repetitionen die etwa überschlagenen oder vergessenen vocabeln aufzufinden. es wäre zweckmäsziger gewesen, die vocabeln alphabetisch zu ordnen und dabei auch die zusammengehörigen wortarten und stämme übersichtlich zu machen. der verf. hat im zweiten *teil* für obertertia die vocabeln des ersten und zweiten teils allerdings alphabetisch zusammengeordnet; hier ist das jedoch ziemlich nutzlos, wenn der schüler nicht genötigt wird, beide teile zusammen zu besitzen oder zu gebrauchen.

Es ergibt sich hieraus, dasz das übungsbuch von Kohl seinem inhalte und seiner anordnung nach, sowohl was den grammatischen stoff als was den übersetzungsstoff an sich anbetrifft, zwar im einzelnen noch mancher berichtigung oder beschränkung bedürftig ist, aber im ganzen wohl gebilligt werden kann.

3. Die formelle gestaltung des übungsbuches

erweckt dagegen gerechte bedenken. zwar wird der satzbau an sich weder im griechischen noch im deutschen besondere schwierigkeiten für die übersetzung bieten. aber sehr vielen, wenn nicht den meisten sätzen haftet eine trockenheit, eintönigkeit und schwerfälligkeit an, welche nur zu deutlich zeigt, wie dem methodischen princip zu liebe die mustergültigkeit des ausdrucks geopfert, wie mit sauerem schweisz der sprache gewalt angethan werden muste.

A. Die griechischen übersetzungsstücke können allenfalls noch als im allgemeinen zweckdienlich gelten, obwohl auch ihnen vielfach, wenn nicht gröstenteils, das gewand classischer ursprünglichkeit fehlt, und manche trivialitäten wie in den entsprechenden deutschen stücken anhaften. als proben von germanismen, unclassischen, unlogischen oder uncorrecten ausdrücken werden fol-

gende verbindungen angeführt: 1, 1. 2. βαcιλεύει τοῦ κόcμου. 1, 13. ἀcέβεια καὶ δικαιοcύνη ἀδελφά ἐcτιν. 1, 14. εἰc τὸν οὐρανὸν τοξεύειc. 3. οἱ νέοι πιcτεύομεν τοῖc παλαιοῖc statt γεραιοῖc. prädicatslose kurze sätze wie 22. ὄνου cκιά. 48. λύκον ποιμένα. 73. ἐκ λύκου cτόματοc. 141. Καππαδόκεc usw. 157. Νιόβηc πάθη sind auf dieser stufe unfruchtbar. 32. ὁ νοῦc βαcιλεύει (vgl. 47, 2. 52, 13). 43, 5. καθαρά ἐcτιν τὸ πῦρ καὶ ὁ αἰθήρ. 65, 4. τὸν τῆc Ἀρτέμιδοc νοῦν λέξω. 67, 3. ἀπὸ τοῦ τοῦ Ἔρωτοc βωμοῦ. 68, 2. 3. οἱ δὲ περίοικοι αὐτοῖc (τοῖc Cπαρτιάταιc) οὐκ ἦcαν ἴcοι· τοῖc γὰρ περιοίκοιc ὁμοιότηc ἦν καὶ τῶν Cπαρτιατῶν καὶ τῶν Εἱλώτων. 68. τῇ τῶν Cπαρτιατῶν νεότητι φίλον ἦν. 73. τὼ cτρατεύματε. 76. τῆc cελήνηc λαμπούcηc αἱ νύκτεc οὔκ εἰcι cκοτειναί usw. 88. εἰ μὴ ἦν Ἀλέξανδροc, Διογένηc ἂν ἦν statt ἐβουλόμην ἂν Διογένηc εἶναι. 88. τοῦ μὲν οὖν Ἀλκιβιάδου τὸ τοῦ βίου τέλοc ἦν αἰcχρόν, τοῦ δὲ Πλάτωνοc μαθητὴc ἦν Ἀριcτοτέληc usw. 113. ἐὰν ἄνδραc Ἕλληναc θαυμάζωμεν (statt wenigstens εἰ c. ind.), καὶ γυναῖκεc ἄξιαί εἰcιν usw. ὅτε γὰρ usw. 115. δι' οἶνον ἡ ὁδὸc αὐτή, ἐξ οὗ οἴκου ἥκω, οὐκ ἔcτι μοι δήλη. 129. τῷ . . . λαγῷ ὕπνοc γλυκὺc ἦν (d. h. κατέδαρθεν). 129. εἰc τὸ χελώνιον ξίφοc ὀξὺ οὐ ῥᾳδίωc ἥκει. εὐρὺ δὲ καὶ βαθὺ ὂν ῥᾳδίωc ταῖc χορδαῖc ἐδούλευεν (wer?), εὑρετὴc δὲ τῆc λύραc ἦν Ἑρμῆc. (wer die sage nicht kennt, findet in dieser satzverbindung schwerlich einen sinn.) 169. ὡc μὴ οὖcαν statt οὐκ. 171. πάντα ἐποιήθη ἵνα. 187. τοιαύτην τὴν φυγήν (wortstellung!). 187. τοῦ βαcιλέωc (Perserkönig). 189. οὐκ statt οὔ am ende. 189. τὸ πῦρ ἔκλεψε . . . καὶ κεκλεμμένον τὸ πῦρ . . . ἐπόριζε. 199. ἔκραγον statt ἀνέκραγον. 199. ἡ βοῦc ἐπαύcατο statt ἡcύχαζεν. 214. τεθνήξομαι, τεθνήξῃ statt τεθνήξω. οἱ πρότερον γένοιντο statt ἐγένοντο. 211. Δαρεῖοc τοῦ cκοποῦ ἀπέκλινεν. 219. τὸν πόνον εἶναι τὸ κράτιcτον ἀγαθόν. ähnliche härten finden sich auch sonst noch öfter. auffällig ist auch die gezwungene verbindung z. b. 32 anfang. 47, 2. 49, 2. 51, 13. 205, 11 ἐπεὶ δέ dreimal hinter einander. wiederholt beginnen mehrere sätze nach einander mit δέ, welches z. b. in 142 in 14 sätzen 14 mal steht. geschmacklos sind die häufungen von comparativen und superlativen 135 und von perfecten 153, während diese übungen in einzelsätzen nicht befremden würden.

Ferner ist in dem schulbuche von Kohl zu rügen der durchaus inconsequente gebrauch des ν ἐφελκυcτικόν, welches ohne regel in der mitte wie am schlusz der sätze bald vor consonanten, bald vor vocalen bald steht, bald fehlt, während es nach den besten texten und grammatiken ausnahmslos vor vocalen, sowie am ende eines satzes, also vor einer gröszeren interpunction stehen soll, wenigstens doch, wenn der folgende satz mit einem vocale beginnt. im druckfehlerverzeichnis s. 160 ist denn auch eine form ἱππεύουcιν s. 12 st. 25 z. 9 berichtigt, während derselbe fehler auf vielen an-

Digitized by Google

dern seiten wiederholt stehen geblieben ist, z. b. stück 1. 3. 5. 17. 25. 37. 38. 48. 51. 58. 62. 65. 67. 75. 77. 78. 83. 87. 88. 89. 100. 103. 104. 113. 114. 125. 126. 127. 128. 129. 134. 138. 153. 160. 163. 177. 190. 195. 199. 201. 205. 207. 211. 217 u. a. m.

Auch in der interpunction bei vocativen und participialsätzen herscht inconsequenz, z. b. 19. 43. 125. 214 u. a. m., vor ἕως 167.

B. Die deutschen übungssätze und stücke geben in ihrer äuszeren fassung zu schweren, ja entscheidenden bedenken anlasz. statt den schülern das sklavische festhalten an gelernten ausdrücken unmöglich zu machen und sie zur umschau nach bekannten synonymen, also zum nachdenken zu zwingen, will der verf. es ihnen recht bequem machen durch möglichste anlehnung an den griechischen text. dieses bestreben und zugleich das bemühen, bestimmte gruppen von einzelformen in sogenannten zusammenhängenden stücken à tout prix zur erscheinung und einübung zu bringen, haben zusammengewirkt, dasz die deutschen sätze sich fast durchweg steif, gezwungen und schablonenhaft einführen, und dasz sich fast auf jeder seite einerseits zahlreiche gräcismen und härten des ausdrucks, anderseits auch gedankensprünge oder unlogische gedankenverbindungen, sowie zweideutigkeiten in den beziehungen und viele trivialitäten finden. nicht selten ist eine falsche inversion des subjectes ohne voraufgegangenes adverb oder object, zuweilen auch eine falsche infinitivconstruction angewendet. unangenehm berührt es, dasz wiederholt mehrere sätze hinter einander mit denselben verbindungspartikeln, z. b. 'als aber', 'nachdem aber', 'da', 'nun' und vor allem durch das unaufhörliche 'aber' eingeleitet werden. letzteres begegnet uns in manchen stücken 14 mal hinter einander, bald homogene, bald heterogene gedanken verknüpfend. offenbar soll es dem viel gebrauchten griechischen δέ entsprechen. allein es sollte doch heute ein überwundener standpunkt sein, die lediglich coordinierende conjunction (vgl. besonders Homer) immer durch 'aber' zu übersetzen; vielmehr heiszt δέ 'aber' nur in adversativen, sonst 'und' in copulativen, 'da', 'dann' in localen und temporalen, 'denn' in causalen, 'daher' in consecutiven sätzen usw. solche stilistische härten und fehler, in tertia einmal angewöhnt, sind später selbst in prima nur schwer auszurotten. darf man schon von mündlichen und schriftlichen übersetzungen aus dem griechischen bei der noch so strengen forderung wort- und sinngetreuer wiedergabe keine undeutschen oder fehlerhaften wendungen dulden, so sind dieselben in einem doch als autorität auftretenden schulbuche geradezu gefahrbringend für den geschmack unserer jugend, die der besten stilistischen vorbilder so dringend bedarf, und für die das beste gerade gut genug ist.

Nun aber wissen wir lehrer des griechischen aus erfahrung, was auch der ministerial-erlasz vom 22 december 1887 nr. II 2795 über die abiturientenscripta hervorhebt: 'die griechische sprache schlieszt sich . . . so leicht und vollständig an das deutsche an, dasz die ge-

Digitized by Google

nauigkeit und strenge der übersetzung nicht durch eine undeutsche form erkauft zu werden braucht.'

Beachtenswert aber für das oben zu 1 ausgesprochene bedenken ist, dasz Kohl bei all seinem unverkennbaren bemühen an verschiedenen stellen gerade in denjenigen fehler verfallen ist, welchen er principiell vermeiden wollte. um nemlich die sogenannten 'inhaltsleeren einzelsätze' zu umgehen, bietet er zwar anscheinend zusammenhängende stücke; aber diese erweisen sich bei genauerer betrachtung auch nur als einzelsätze, die äuszerlich an einander gereiht, nur die überschrift oder das stoffgebiet gemeinsam haben, zum teil nichtssagend sind. dadurch werden schwerlich die treffend gewählten einzelsätze anderer übungsbücher, welche, wie z. b. das von A. v. Bamberg, manche goldenen worte enthalten, in den schatten gestellt werden. ref. ist es der sache schuldig, eine wenn auch nicht erschöpfende blütenlese aus Kohls buch hier vorzuführen, einmal um sein urteil zu begründen, sodann um dem strebsamen verf. zu zeigen, wo er an seinem sonst so fleiszig gearbeiteten übungsbuche die bessernde hand anzulegen hat. die ausgewählten sätze geben teils nach dem inhalt, teils nach der form, teils in beiden beziehungen anlasz zu bedenken: 2. du dienst der rede gottes. der bruder vertraut den söhnen des bruders . . . löst gefahren, löst schrecken. äcker dienen den menschen. die lehrer erziehen die söhne der menschen. barbaren töten und opfern barbaren. die sklaven dienen den herrn. sowohl schlaf als tod löst die mühsalen . . . durch mühsalen. 4. wölfe besitzen list. viele haben furcht vor den wölfen. die sklaven sind den freien entgegengesetzt. vgl. auch 12. 14. 30. 34. 44. 49. 52. 97 u. a. m. 6. und die keulen sind von starkem holz und die sehnen der menschen sind stark. es gibt auch speere von holz und mit den speeren jagen sie (?). sache des heeres ist es, feinde zu töten, die ärzte aber heilen. die Athener führten auch gegen Lakedämon krieg. die andern menschen opfern den göttern andere lebende wesen, sowohl wilde tiere als auch schafe und stiere, von den barbaren einige aber auch menschen (!). um die felder sind oft bäume, auch um die häuser und tempel der alten waren oft bäume. 12. über Hesperien waren . . . viele könige. 14. schuld aber sind die tugenden, die laster aber usw. durch den sieg der tapferkeit ist der staat und das königreich glänzend, infolge von flucht und niederlage aber ist er (?) geknechtet. 16. das land aber usw. 18. die Thermopylen usw. anstatt der warmen thore heiszt es warmthor, denn es ist leicht für die sprache. den Thermopylen nun vertrauten, weil sie eng waren, die Lakedämonier und Athener und Böotier und hemmten (inversion des subjects!) viele feldzüge leicht. 22. zwölfmal 'aber', dreimal 'nun'. Spartaner aber waren es dreihundert, dabei waren aber auch viele diener; die soldaten des Leonidas aber waren nicht jünglinge, aber auch nicht alte leute (!). 24. die götter . . . trauten dem Hermes; denn (!) sie schickten ihn als boten. 28. von Africa ist die wüste usw. auf den wegen, die nicht zahl-

Digitized by Google

reich und (καί oder οὐδέ?) gefährlich sind. durch die landzunge war ehemals der anfang eines kanals; ... führen pferde oder kameele die menschen. aus dem Peloponnes nach Attika führt der Isthmus. 29. und die einen ... von den alten waren am meisten berühmt die ärzte der Ägypter wegen ihrer wissenschaft; es waren aber auch einige(?) unter den Persern. die sprachen aber waren verschieden und die der Ägypter sowohl wie die der Perser sind schwer. 30. die seelen der menschen sind unsterblich, die andern teile(!) aber sterblich. ruhm ... ist ... schlecht. 34 dient. 35. die gesinnung der ungerechten ist nicht schön. 36. auch die becher der reichen waren aus gold oder silber. auf der höhe(!) von Athen stand eine Athene von erz, der andern Athene haar war von gold. zeitalter, glaubten die alten, seien das goldene usw. 40. von den hasen. es gibt waldhasen und feldhasen. die hasen jagen wir. die hasen sind auch die beute anderer(!) wilder tiere und (!)bisweilen(!) jagt der adler einen kleinen hasen(!). 44. von den tieren, welche in der luft sind, kommt der adler aus der luft auch in den äther. 45. dem Hektor vertrauten die andern brüder und schwestern: 'o Hektor, mache dem feldzug des Menelaos ein ende.' 45. 46. 'aber ... aber'. 46. dem feuer dient vieles. 49. aus einem hafen geht die schiffahrt durch das meer in einen andern hafen usw. die Griechen schickten Griechen in andere länder. 52. 'aber' von den Griechen kamen immer viele nach Delphi: o Apollo, wir flehen. um Apollo waren auch die Musen, die Musen aber tanzten auf den wiesen. dort war die schlacht bei Marathon; denn die Perser zogen auf die wiesen von Marathon. 'als aber' ... 'aber'. hatte ruhm infolge seiner philosophie. 54. und dem schönen und unbesonnenen gaste vertraute Helena. die führung nur der barbaren gehörte dem Hektor; tapfer war aber auch Aeneas. als aber Alexander einen kampf gegen Menelaos hatte, floh er. bundesgenossen des Priamos waren die nachbarn (gedankenverbindung!). der krieg aber war von einer länge von zehn jahren. da tötete usw. 54 wiederholt 'aber'. Alexander der Macedonier war Alexander, dem sohne des Priamos, nicht ähnlich, sondern dem Peliden usw. 56. sowohl die erde als das meer ist voll salz usw. die schiffer aber waren voll begierde; vorher aber singt Arion. 60. einer der Cyklopen aber war Polyphem. und vom schiffe aus kamen sie in jenes höhle. als aber der Cyklop die schafe(?) von der wiese(?) in die höhle führte, sagte der Laertiade: o Cyklop, gerechte und unglückliche seefahrer sind wir. der aber sagte: die sache des herrn(?) ist es, die diebe(?) zu töten; es(?) wird eine gute mahlzeit sein. da war jener blind(!). 63. da nun der hunger des fuchses schlimm war. 64. mit den peitschen schlugen die Griechen ihre sklaven; mit den trompeten aber(!) befahlen sie den soldaten in das feld zu ziehen. es waren aber auch viele herolde im heer, denn die sprachen waren allerartig(!). den Leonidas nun tötete Xerxes, wurde aber (inversion!) nicht herr über das griechische land. du,

opfere deine tochter Iphigenie, denn das ganze heer hast du gesammelt und die gunst der Artemis verscherzt (inversion?). 70. leicht waren die waffen der leichtbewaffneten und grosze schnelligkeit lag in ihren füszen. 71. in Athen gab es nicht nur wettkämpfe mit den füszen, sondern auch mit den fackeln, sowohl der schnelligkeit, als der gewandtheit. es waren nun die ersten die, deren fackeln noch glanz hatten. 72. Lakedämon hatte früher andere bürger inne als später(!). dann(!) waren die, welche es früher hatten, entweder heloten oder periöken . . . und hatten (subject!) arbeit und schweisz aber auch gefahren. denn bisweilen jagten sie(?) die jünglinge der Spartaner wie hasen oder vögel; das jagen aber war der jugend lieb. vgl. auch 29, 5. 79, 9. 74. berühmt sind die thaten der heerführer; oft aber zogen sie(?) zu wagen in das feld. es gab nun dort viele wunden, feige aber(!) nur wenige(?), die meisten(!) tapfer und ihre leiber stark. tapfer war auch Nestor; sein körper aber war nicht mehr stark, sein mund aber voll guter worte wie voll honig . . . in der Odyssee usw. (inversion). 79 oft 'aber'. den schlangen trauen wir nicht, den elephanten aber, wenn sie zahm sind, viele(!). und auf den elephanten, welche dienten, zogen die alten zu felde. und der diener usw. 80. das licht der sonne ist hell, bisweilen aber auch das licht des mondes(!). die greise haben oft diener. 81. die Athener, sowohl die greise als die jünglinge usw. Sokrates aber, obwohl er greis war, diente ihr nicht, sondern, indem er seine waffen hatte, sagte er: 82. als der löwe kam, zog, da er es befahl, der fuchs seine zähne aus. der löwe war ein gelächter(!). 85. nach dem tode des vaters wird der sohn, wenn er mann ist, sagen: o vater, ich weisz dir vielen dank! er soll es aber dem vater auch früher sagen. sache der greise ist es, ruhig im hause oder im vaterland zu sein. 91. 'aber', 'aber' (gedankenverbindung!). 92. Alkibiades war nicht fromm und mehr ein freund des ruhmes; nun war sein lebensende nicht schön . . . und es bestand wieder die freundschaft der brüder. um Plato war auch Aristoteles, welcher den Alexander erzog. den Aristoteles verehrte Alexander, hörte aber auch (inversion!) auf die reden des Diogenes. wenn ich nicht Alexander wäre, würde(!) ich Diogenes sein. 94. des Themistokles ruhm ist die schlacht bei Salamis; Th. gründete aber auch den neuen hafen. 101. 'aber', 'aber'. mit kraft des körpers. vor dem tode aber hiesz Ibykus kraniche den frevel in der stadt anzeigen(!). die aber führten nicht Ibykus selber, sondern die leiche in die stadt. jene worte gaben die handlung der räuber an . . . den sprecher und den hörer. 102. Cyrus hatte aber nicht nur barbaren, sondern vertraute am meisten den abteilungen der Griechen. und mit Cyrus zwar war es hinaufmarsch, nach der schlacht aber hinabmarsch. 106. als aber . . . als aber. 119. wenn wir den reden der alten vertrauen, so waren die Amazonen frauen, welche ritten und mit den eignen händen schossen und die männer

töteten. hat er nicht das ende des lebens. 120. oft, wenn in dem hofe des landmanns viele kühe sind, dienen die mädchen, welche die milch schöpfen, einer alten frau(!). die alten frauen erzählen viele sagen. 131. 'aber', 'aber'. 131. Proserpina war lieblich, sie gieng aber nicht freiwillig mit Pluto in die unterwelt. als aber Pluto sie von der wiese wegführte, sagten die andern(?) mädchen unglücklich: o unglückliche tochter! glücklich, sagten sie, sei der in den mysterien seiende. 133. aber usw. denn die hasen sind eine angenehme mahlzeit. er hatte einen wettkampf des laufes. 136. 137. gedankenverbindung! 137. dreizehnmal 'aber'. vgl. auch 139. 144. in Attika war die geringere münze aus kupfer, die grös̈zere (?) aber aus silber. 145. ein schönes pferd kostete 9 minen, das pferd eines landmannes aber 3 minen. 150. 'aber' usw. Kallimachos war kriegsminister. 151. die schüler hatten einen wettstreit um weisheit, einige besaszen auch übermut. 158. und ich habe usw. o kinder, ihr seht den übermut der lächelnden Niobe. dies war damals die strafe, noch jetzt aber ist sie(?) ein felsen, welcher weint. 161. als — nachdem aber — da aber. er mistraute, was er thun würde. 162. als aber Miltiades die barbaren bei Marathon besiegt hatte, liesz ihn (d. i. den Themistokles) das siegeszeichen jenes nicht mehr leichtsinnig sein. 164. Miltiades, da er die wunde hatte, sprach. 168. dem Lykurg wurde eine gesetzgebung anvertraut. früh wurden sie aus den betten geschickt, das rohr muste aber von ihnen aus dem Eurotas in die betten getragen werden. aber — aber usw. vgl. auch 176. 180. 193. 194. 185. währenddem. 186. über die musik wettkämpfen. 192. aber es ist unglaublich, dasz sie zusammen erzogen wären. 198. 200. schrieen auf . . . schrie. 203[a]. das beste. mit guter speise lebst du nicht am angenehmsten, sondern indem du tugenden übst. 203[b]. Nykteus wurde betrübt, es genügten ihm aber . . . er freute sich . . . als aber . . . klagte er. als nun gehört wurde . . . nach Kadmea . . . denn sie hat gefrevelt. da(?) hörten(?) jene brüder, dasz Antiope ihre mutter war. Dirkes gemüt wurde von furcht erschüttert (zusammenhang!). 204. überschrift: 'wie Africa nicht umschifft wurde.' als . . . als aber. ich werde gern um Africa herumfahren. ich hoffe, dies werk nicht vollenden zu werden(!). aber das meer schien ihm schrecklich, und Africa wurde von ihm nicht umfahren, sondern sie(?) fuhren wieder. 208. nicht nur, sondern die meisten sitten waren anders, so dasz die hörenden denen, die berichteten, kaum glaubten . . . er gelobte, ihr opfern zu werden(!); als er aber nachts opferte . . . und — und — als aber — als aber. 210. die andern sitten der Skythen, sagt Herodot, seien nicht bewundernswert, eins aber, ein sehr bedeutendes bewundert er; niemand nemlich . . . entfloh usw. auch die macht des Darius erschütterten sie(?) . . . aber . . . aber auch. sondern rinder wurden von ihm geweidet

Digitized by Google

und zerstreut ziehen sie (?). wenn sie (?) nun kämpfen, werden jene(?) von uns vernichtet werden. da sie aber — wenn wir — aber — als aber — als aber — als aber. 212. jene aber schämten sich nicht vor der verwandtschaft und blieben. als aber — als aber — wenn aber — wenn aber — da aber — als aber — nun aber — nachdem nun — als aber. vgl. ebenso 216. 216. von den andern wurde Sokrates verurteilt, weil sie, als er sich verteidigte, erbittert wurden. Sokrates sagte vieles, um sie zu überreden (überzeugen). diese beispiele mögen genügen.

Dasz Kohl für die griechischen namen zur übung die römischen gesetzt hat, kann gebilligt werden; doch findet sich 122 erst 'Mars', dann 'Ares'. in orthographischer hinsicht ist zu rügen: der seiende, das beste, bedeutendes, vgl. 131. 203[a]. 210.

C. Der äuszeren ausstattung und dem druck ist unverkennbare sorgfalt gewidmet. gleichwohl sind noch viele druckfehler stehen geblieben. auszer der ungleichheit in ῤῥ ρρ und den vom verf. selbst am schlusz des ersten teils s. 160 angeführten 25 und den im zweiten teile nachgetragenen 30 druckfehlern hat ref. noch folgende gefunden: s. 44 z. 5 v. u. Αιδην ohne zeichen. s. 87 z. 14 v. u. dicht statt dich. s. 90 z. 6 v. o. λέγομένων. s. 103 z. 10 v. o. τούτ' statt τοῦτο. s. 129, 7 ὁ ῆλος ohne ι. s. 129, 8 πῶς 2 statt 3.

Ref. faszt sein urteil schlieszlich dahin zusammen: der plan des übungsbuches von Kohl, der inhalt und die methodische anordnung des stoffes haben von einzelnen ausstellungen abgesehen zwar anspruch auf beachtung; dagegen kann das übungsbuch in seiner gegenwärtigen gestalt noch nicht für voll geeignet zur verwendung im schulunterricht angesehen werden, weil der verfasser, ausschlieszlich geleitet von der absicht, seine schüler im griechischen zu fördern, es an rücksicht auf die allgemeine schulung und insbesondere auf die pflege des sinnes für die muttersprache zu oft hat fehlen lassen, hier und da auch nicht die nötige beschränkung und consequenz beobachtet hat. es läszt sich aber von dem verf. mit vollem rechte erwarten, dasz es ihm in einer neuen bearbeitung oder auflage des übungsbuches gelingen wird, die mängel zu beseitigen, an welchen dasselbe jetzt leidet. es empfiehlt sich, hier und da lieber auf ein zusammenhängendes stück mit gezwungenen gedankenverbindungen zu verzichten und dafür zur übung geeignete einzelsätze zu bringen. ref. zweifelt nicht, dasz das buch in verbesserter gestalt weitere verbreitung finden wird.

Wittstock. Richard Grosser.

54.
NOCHMALS ἘΠΙΟΥΣΙΟΣ.

Obwohl nichttheolog und daher des rüstzeugs der bibelkunde entbehrend, versuchte der unterzeichnete, angeregt durch die wiederholte behandlung dieser frage in dieser sowie in theologischen zeitschriften, das rätselhafte wort vom philologisch-antiquarischen standpunkte zu erklären. und zwar war der leitende gesichtspunkt für ihn der, dasz jedes gleichnis und jedes bild in Christi reden von dem standpunkte derer zu interpretieren ist, zu denen der herr gerade sprach, dasz also auch hier palästinensische zustände zu berücksichtigen sind. dies beweist das so häufig gebrauchte bild des 'brotes' im sinne von nahrung überhaupt, was nur für den südländer passt, dessen hauptnahrung brot bildete. fragen wir nun, was für brot die zuhörer Christi, vor denen er die bergpredigt hielt, zu essen pflegten, so ist ganz unzweifelhaft, dasz die mehrzahl dem kleinen mittelstande der landleute, hirten und fischer angehörte, deren nahrung in gerstenbrot bestand. darum zu beten lehrte sie Christus und überliesz es für den fall der weiteren ausbreitung seiner lehre jedem, sich sein tägliches 'brot' so vorzustellen, wie es seine verhältnisse mit sich brachten. dasz aber die leute, welche Christi worten an unserer stelle lauschten, gerstenbrot zu essen pflegten, beweist teils der umstand, dasz der roggen im altertum unbekannt war, mithin der weniger bemittelte, für den das weizenbrot zu teuer war, eine andere wahl gar nicht hatte, teils die ausdrückliche angabe Ioann. 6, 9: ἔστιν παιδάριον ὧδε, ὃς ἔχει πέντε ἄρτους κριθίνους καὶ δύο ὀψάρια. was heiszt also ἐπιούσιος? nach unserer meinung enthält jede erklärung, die einen zeitbegriff hineinlegt, einen pleonasmus infolge des späteren zusatzes σήμερον (τὸ καθ' ἡμέραν), der die zeit in völlig ausreichender weise bezeichnet. ebenso wäre ἡμῶν dem ἡμῖν gegenüber überflüssig. sehr passend dem sinne nach wäre die erklärung 'hinreichend' von Kamphausen-Münscher (neue jahrb. 1890 s. 113), aber die ableitung von ἐπι-εἶναι wird durch die angeführten beispiele nicht wahrscheinlicher. das natürliche bleibt die ableitung von ἐπ-ιέναι, da die gründe, welche in ἐπιεικής und ἐπίορκος das ι conservierten, bei εἶναι nicht vorliegen. es liegt dem ἐπιούσιος nach unserer ansicht jedoch nicht ἡ ἐπιοῦσα (sc. ἡμέρα) zu grunde, sondern ἐπιούσιος ist entstanden aus ἐπ-ιόντ ιος durch anfügung eines suffixes an den stamm des participiums (vgl. ἐθέλων—ἐθελούσιος). dieses suffix verändert die bedeutung des verbums nur insofern, dasz es die einmalige handlung in eine wiederholte, andauernde verwandelt. ἐπιέναι heiszt nun 'hinzukommen', und daraus entwickelt sich der begriff der folge in der zeit. so heiszt ἡ ἐπιοῦσα ἡμέρα schlechtweg 'der folgende tag' in seiner ganzen ausdehnung, nicht blosz 'der anbrechende tag' (Thuk. VII 74, 1: ἔδοξεν αὐτοῖς καὶ τὴν ἐπιοῦσαν ἡμέραν περιμεῖναι), und so auch ὁ ἐπιών 'der

Digitized by Google

folgende' (Soph. Oed. Col. 1532). wenn demnach ἐπιέναι = sequi und ἐπιών = sequens ist, so ist ἐπιούσιος = secundus (vgl. iucundus von iuvare). der technische ausdruck für gerstenbrot im lateinischen ist nun panis secundus (secundarius). man unterschied drei sorten brot im altertum: 1) panis siligineus, weizenbrot, 2) panis secundus (secundarius), gerstenbrot, 3) panis cibarius, kleienbrot, an welches sich die puls der sklaven anschlosz. das 'brot n. 2', wie wir uns ausdrücken, war also nicht im verächtlichen sinne so genannt, sondern hatte noch eine sorte unter sich, darf also als 'mittelbrot' bezeichnet werden. es war wohlschmeckend und nahrhaft, denn der kaiser Augustus asz mit vorliebe dieses brot (Suet. Oct. 76: cibi minimi erat atque vulgaris fere. secundarium panem et pisciculos minutos — maxime appetebat). nicht um die armut, sondern um die einfachheit des dichters zu kennzeichnen, sagt Horaz (ep. II 1, 123): vivit siliquis et pane secundo. sprachlich also und sachlich dürfte die übersetzung von ἄρτος ἐπιούσιος mit panis secundus als möglich erwiesen sein. es erübrigt noch, die bedeutung als für den zusammenhang passend klar zu legen. zwei einwürfe könnten von dieser seite her gemacht werden: 1) der ausdruck könnte als zu realistisch erscheinen, 2) er könnte als zu eng bezeichnet werden. was den ersten einwurf anbetrifft, so ist zu erwägen, dasz Christus die erhabensten begriffe an die alltäglichsten dinge knüpft, um der fassungskraft seiner zuhörer zu hilfe zu kommen. er vergleicht das wort gottes mit dem sauerteige, der alles durchsäuert, sich selbst mit einem hirten, der ein verirrtes schaf aufsucht, er rät sich freunde zu machen mit dem ungerechten mammon usw., gleichnisse, welche an realistik schwerlich übertroffen werden können, die aber vollkommen passend genannt werden müssen, wenn wir an die anschauungen der leute denken, für die sie zunächst bestimmt sind. der zweite einwurf erledigt sich von selbst, wenn wir uns bewust bleiben, dasz wir es mit einem technischen ausdrucke zu thun haben, der, wenn auch mit zwei worten, doch nur éinen begriff bezeichnete. für uns freilich ist gerstenbrot schwarzbrot, denn das roggenbrot hat sich zwischen weizen- und gerstenbrot geschoben und das letztere gewissermaszen degradiert. aber für den kleinen mann in Palästina war es genau das, was wir 'brot' nennen, der gegensatz zur weizenware, für welche die bezeichnung 'brot' in Deutschland — in der Schweiz freilich ist es schon anders — nicht üblich ist. auf diese verschiebung der begriffe nach der landessitte ist genau zu achten, wenn wir nicht deutsche anschauungen in die bibel hineintragen wollen. dann aber passt ἡμῶν trefflich, und auch die lateinische übersetzung cotidianus läszt sich halten. in übertragener bedeutung aber würden wir um ein 'bescheidenes' auskommen zu bitten haben.

Breslau. Hermann Kothe.

Digitized by Google

55.

EIN KURZES WORT ÜBER REPETITIONEN DER SCHÜLER VOR DEM ABITURIENTENEXAMEN UND ÜBER MEMORIERÜBUNGEN AUF DER SCHULE.

Man hört heut zu tage nicht selten die klage laut werden, dasz durch das viele auswendiglernen, wie es die schule fordere, das gedächtnis auf kosten der übrigen seiten des menschlichen geistes zu sehr in anspruch genommen werde und warnt deshalb bei dem abiturientenexamen, besonders bei der prüfung in denjenigen fächern, bei denen es in erster linie auf das gedächtnis ankomme, vor dem zu starken betonen vereinzelter kenntnisse. gewis mit recht, schon damit so verhütet werde, dasz die schüler wochen und monate lang vor der abiturientenprüfung nichts anderes thun als repetitionen in der geschichte and in der religion anstellen. aber man übersieht leider nur, dasz bei der heutigen praxis des abiturientenexamens auch in andern fächern an das gedächtnis nicht unerhebliche anforderungen gestellt werden. wenn z. b. bei der prüfung im lateinischen von dem abiturienten die kenntnis einer anzahl oden, womöglich auch einiger satiren und episteln des Horaz verlangt wird, wenn im griechischen nicht blosz ganze chöre aus den gelesenen dramen und daneben zusammenhängende stücke aus der Ilias und Odyssee, sondern häufig auch noch ganze abschnitte aus Plato, Demosthenes oder einem andern prosaiker hergesagt werden sollen, wenn in der mathematik der schüler mit einer menge trigonometrischer formeln völlig vertraut sein musz, wenn endlich die allerdings nicht unberechtigte forderung erhoben wird, dasz beim examen der schüler auch einen schatz von deutschen gedichten präsent habe, so dürfte doch schwer abzusehen sein, wie der abiturient allen diesen anforderungen zu entsprechen im stande sein sollte, wenn er nicht oden, griechische chöre, trigonometrische formeln, deutsche gedichte ad hoc wiederholt? warum man also immer nur von repetitionen in der geschichte und religion, nicht auch von repetitionen im lateinischen, griechischen und in der mathematik redet, ist mir nicht recht verständlich. aber ohne nun hier über die berechtigung solcher repetitionen oder über den wert eines solchen gedächtnisschatzes zu urteilen, derselbe kann doch eben in dem umfange, in dem er heut zu tage beim abiturientenexamen verlangt wird, immer nur durch einen besonders darauf verwandten fleisz der schüler erworben bzw. dauernd festgehalten werden. ob man aber dem schüler, der auszer seinen sechs schulstunden noch drei bis vier stunden täglich zu hause am arbeitstische sitzen musz, zumuten darf, dasz er zur erholung umfangreichen memorierübungen obliege, scheint mir doch fraglich zu sein. früher, wo eigentlich nur für drei oder vier fächer gearbeitet wurde — religion, französisch, mathematik fiel an vielen, ja fast an den meisten anstalten beinahe völlig aus — da war privatstudium auf der schule möglich, da konnte

Digitized by Google

der schüler im classischen altertum heimisch werden, da konnte eine neigung zur lectüre oder einer andern geistigen beschäftigung neben der von der schule geforderten thätigkeit sich herausbilden. heut zu tage aber, wo der geist des schülers in den sechs schulstunden gleichmäszig angespannt wird, wo überdies für jedes fach zu hause gearbeitet werden musz, ist es nicht zu verwundern, wenn die neigung zu einer selbstgewählten geistigen beschäftigung so gering ist. fehlt dem schüler doch nach absolvierung der pflichtmäszigen arbeiten meist selbst zum lesen die rechte lust, sicherlich aber besitzt er in den seltensten fällen zum freiwilligen memorieren die nötige frische und elasticität des geistes, die ihm eine solche beschäftigung wirklich als erholung erscheinen läszt.

Hält man darum das auswendiglernen von gedichten und prosaischen abschnitten in grös zerm umfange für so notwendig, wie es den anschein hat, so musz der schüler von häuslichen pflichtarbeiten noch mehr entlastet werden, als dies bisher geschieht. es musz vielleicht die häusliche präparation auf die fremdsprachliche lectüre in der schule regelmäszig vorbereitet und noch mehr als bisher extemporiert werden, oder man musz auf das auswendiglernen, natürlich aber nicht auf das einüben der grammatischen regeln verzichten, oder es müssen im lateinischen, griechischen und französischen überwiegend, wo nicht ausschlieszlich, classenarbeiten, bisweilen auch unter benutzung des lexikons und der grammatik angefertigt werden, oder der geschichtslehrer musz sich in der alten, zum teil auch in der mittleren geschichte nur auf das notwendigste beschränken dürfen.

Meiner ansicht nach aber wird in bezug auf das memorieren heut zu tage des guten zu viel gethan, und die anforderungen, die nach dieser seite hin an den abiturienten gestellt werden, scheinen überdies auch mit den nachdrücklichen warnungen der schulbehörde vor zu starker belastung des gedächtnisses nicht recht übereinzustimmen. dasz besonders gehaltvolle, schöne stellen aus den dichtern wie z. b. das herliche wort aus der Antigone

οὔτοι συνέχθειν ἀλλὰ συμφιλεῖν ἔφυν

dem gedächtnis eingeprägt werden, ist selbstverständlich. aber wozu die erlernung sämtlicher oder fast sämtlicher chorlieder einer griechischen tragödie? und überdies darf nicht vergessen werden, dasz nicht allen schülern das auswendiglernen von gedichten gleich leicht fällt. deshalb musz man sich bei der aufstellung eines kanons von gedichten, welche alle zu lernen haben, auf ein minimum beschränken, anderes dagegen der freien neigung überlassen, selbst auf die gefahr hin, dasz vielleicht nur eine geringe anzahl von schülern nach dieser seite hin einen besondern fleisz bethätigen wird.

Am notwendigsten dürfte natürlich die einprägung deutscher gedichte, im besondern der volks- und vaterlandslieder sein. dasz sich aber das memorieren nicht auf diese beschränken darf, dasz Herder (das kind der sorge, der gerettete jüngling), Lessing (die

parabel von den ringen), Uhland, Geibel, vor allem aber Schiller und Goethe — natürlich entsprechend dem zeitweiligen bildungsstande des schülers — mit in den kreis hineinzuziehen sind, bedarf keiner besondern erwähnung, ebenso wenig wie das andere, dasz das einmal erlernte durch ununterbrochene wiederholungen im unterricht zu einem κτῆμα ἐς ἀεί gemacht werden musz.

Gumbinnen. Adolf Rieder.

56.

Der evangelische religionsunterricht im lehrplan der höheren schulen. Ein pädagogisches bedenken von D. L. Wiese. Berlin 1890. verlag von Wiegandt & Grieben. 78 s. 8.

Der nestor der pädagogen, dessen schriften und dessen zum herzen dringenden bei gelegenheit seines besuchs der lehranstalten gesprochenen worten zahlreiche religionslehrer anregung und belehrung verdanken, spricht in dieser schrift, die man gewissermaszen als sein vermächtnis betrachten kann, sein bedenken, das ihm bei betrachtung des evangelischen religionsunterrichts aufgestoszen ist, in der weise aus, dasz er den anlasz seiner betrachtungen, einiges aus der geschichte des gegenstandes, das ergebnis des geschichtlichen verlaufs, den abänderungsvorschlag nebst bemerkungen zur ausführung desselben und ein warmes schluszwort gibt. wie in allen seinen schriften, so bestätigt auch in dieser Wiese jenes wort des apostels: 'die liebe ist langmütig und freundlich, die liebe eifert nicht.' mit wohlthuender milde und schonung weist er gleich in dem ersten abschnitte darauf hin, dasz man nicht übersehen dürfe, dasz, wie das religiöse nicht ohne weiteres immer auch das christliche ist, so auch eine aufrichtige christliche gesinnung keineswegs sich auch immer kirchlich bethätigt, aus verschiedenen ursachen, und mahnt zur gerechtigkeit in der beurteilung der schule sowohl wie des elternhauses; denn beide haben dafür zu sorgen, dasz die gesinnung in den herzen der knaben und jünglinge gepflegt werde, welche im ganzen leben den eignen willen einzig durch den willen gottes bestimmen läszt. die voraussetzungen, die, wie Wiese in seinen briefen über englische erziehung hervorhebt, der englische religionslehrer in bezug auf die pflege des religiösen sinnes und die unterstützung der schule nach dieser seite hin durch das elternhaus machen konnte, treffen allerdings heut zu tage in unserm vaterlande nicht durchweg zu. mögen aber auch manche wahrnehmungen in schule und haus sogar erschreckend sein, so läszt die zuversicht zu gottes weltregierung es doch nicht zu hoffnungsloser besorgnis kommen und vergiszt nicht den zuruf des herrn an seine jünger: 'ihr kleingläubigen, warum seid ihr so furchtsam?' (s. 8).

Im zweiten abschnitt gibt W. die für den vorliegenden zweck

Digitized by Google

wichtigsten momente des bisherigen geschichtlichen verlaufs. wenn man sich daran erinnert, dasz ein lehrbuch wie das Niemeyers, eines nach andern seiten hochverdienten schulmannes, 18 auflagen erleben und vom anfange dieses jahrhunderts bis in die mitte desselben in vielen schulen gebraucht werden konnte, dasz ein so einsichtsvoller schulmann wie der gymnasialdirector Gotthold mit Mittler in Goethes wahlverwandtschaften (bd. XV s. 302 f.) behaupten konnte, von einem so niedrigen standpunkte, wie es der der zehn gebote sei, den religionsunterricht zu beginnen, dürfe einem so gebildeten zeitalter wie das damalige nicht zugemutet werden, so darf man sich anderseits nicht darüber wundern, dasz der religionsunterricht in einigen schulen jahrhunderte hindurch in lateinischer sprache erteilt werden durfte!

Im dritten abschnitt spricht der verfasser sich dafür aus, dasz während des confirmandenjahrs die schule ihren eignen unterricht nicht fortsetzen, die wichtigkeit der confirmation mehr als es oft geschieht beachten, die religionsstunden, soweit dies ausführbar ist, morgens in die erste stunde legen, das certieren in ihnen aufgeben möge. dasz dies überhaupt stattgefunden, dasz kenntnisse in der religionslehre bei der rangordnung oder versetzung mit maszgebend waren, dasz für gute leistungen in der religion preise verteilt wurden, dasz noch jetzt nicht überall gemeinsame schulandachten stattfinden, erfahren viele leser gewis erst aus dieser schrift. im altstädtischen gymnasium in Königsberg liesz der durchaus nicht kirchlich gesinnte director E. Ellendt, bei der hohen wichtigkeit, die er dem religionsunterrichte zuerkannte, es nicht geschehen, dasz censuren in diesem lehrgegenstande, der eine ganz andere stellung als die andern lehrgegenstände einnehmen müsse, erteilt würden. dem unterzeichneten haben nicht selten zeugnisse vorgelegen, in denen das betragen des schülers wegen grober täuschungsversuche u. dgl. getadelt und demselben in der in der rubrik 'leistungen' obenanstehenden religionslehre das prädicat 'gut' oder 'sehr gut' erteilt war. nicht jede religionsstunde soll eine erbauungsstunde sein, wenn auch keine die stärkung der religiösen gesinnung verabsäumen darf, jede eine erbauende wirkung haben musz (s. 52). den unterricht geistlichen zu übertragen scheint auch W. nicht zweckmäszig, da diese als hilfslehrer ihn ohnehin in der regel nicht gern übernehmen. Rosenkranz klagt einmal: 'ich hatte in tertia und secunda viele mühe die namen der ketzer, der concilien, der bischöfe, päpste zu behalten. die ganze welt des monophysitismus, der Nestorianer, Arianer usw. blieb für mich ein rätsel. in prima wurde die ganze Eichhornsche hypothese vom urevangelium vorgetragen. die kritik einzelner stellen des griechischen N. T. führte durch die varianten der codices zum skepticismus.' so weit von seinem zweck verirrt sich wohl gegenwärtig nicht mehr der religionsunterricht; aber die gefahr ist immer da, wenn man den zweck nicht scharf im auge behält (s. 38), wenn der lehrer zweifel erregt, die er nicht bekämpfen lehrt. dasz die revisionen durch generalsuperintendenten

Digitized by Google

eine heilsame wirkung haben können, werden lehrer und schüler, die eine solche z. b. durch Moll erfahren haben, bestätigen.

W. macht s. 46 folgenden reformvorschlag: 1) nach der einsegnung wird den schülern eigentlicher religions**unterricht** nicht mehr erteilt. 2) was dafür zur erweiterung und vertiefung der religiösen bildung eintritt, wird nicht in der schulmäszigen weise der andern lehrgegenstände behandelt, hat keine einwirkung auf die versetzung und wird in den censuren nicht erwähnt. 3) ebenso wird beim abiturientenexamen in der religion nicht geprüft und in das abgangszeugnis ein urteil darüber nicht aufgenommen.

Die schriftliche prüfung findet übrigens schon jetzt nicht mehr statt, und so wird auch die prüfung der schulamtscandidaten in der religion nur für diejenigen bestehen bleiben können, die in der religion unterrichten wollen (s. 76).

Wenn hiernach von tertia aufwärts religion nicht mehr wie sonst in der reihe der unterrichtsgegenstände erscheint, so bleibt sie doch ein wesentliches bildungsmittel der höheren lehranstalten, und es erhält dieser heilige gegenstand seine ganz besondere weihe: so mancher schüler hat wohl auch jetzt schon gemerkt: 'hier ist heiliger boden, ziehet die schuhe aus' (2 Mos. 3, 5). wo Wieses princip anerkennung und billigung findet, würde für die anwendung und durchführung desselben in vielen beziehungen freiheit gelassen werden müssen, wie er wünscht. wie er sich diese durchführung denkt, musz man bei ihm selbst nachlesen. in öffentlichen lehranstalten — in alumnaten ist dies leichter — mögen solche stunden wohl einst Schaub in Danzig, Hülsmann in Duisburg erteilt haben: alles hängt hier von der **persönlichkeit** des lehrers ab; hier gilt keine religiöse phrase, sondern das ἀληθεύειν ἐν ἀγάπῃ. dasz Christus der mittelpunkt der ganzen weltgeschichte und somit auch der mittelpunkt der unterweisung in der religion ist, ist für den gewissenhaften lehrer zweifellos, und protestari bezeichnet eben ein zeugnis **für** ihn ablegen: es ist alles euer, ihr aber seid Christi! (s. 74.)

Der Wieses vorschlag zum grunde liegende gedanke ist nicht negativ, sondern positiv: nicht zerstörung will er, sondern bessern aufbau. man möchte wünschen, dasz er, der über mädchenerziehung so beherzigenswerte worte anderswo ausgesprochen hat, sich entschlieszen könnte, auch den evangelischen religionsunterricht in den höheren mädchenschulen zu beleuchten.

INSTERBURG. E. KRAH.

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG
FÜR GYMNASIALPÄDAGOGIK UND DIE ÜBRIGEN LEHRFÄCHER

MIT AUSSCHLUSZ DER CLASSISCHEN PHILOLOGIE

HERAUSGEGEBEN VON PROF. DR. HERMANN MASIUS.

57.
ÜBER SCHULAUSFLÜGE.

In früherer zeit haben sich wohl stimmen erhoben (noch 1880; s. die verhandlungen der directoren-conferenz der provinz Sachsen s. 88), welche überhaupt gegen jede unterbrechung des regelmäszigen schulunterrichtes durch wanderungen oder spaziergänge der schule sprachen. sie sind verstummt seit dem erlasz des preuszischen cultusministeriums vom 27 october 1882, der neben dem turnspiel auch auf gemeinsame spaziergänge, ausflüge und turnfahrten hinweist. und in der that überwiegen die vorteile, die sich aus der gemeinschaftlichen wanderung ergeben, bei weitem die etwa sich einstellenden unzuträglichkeiten. eine grosze anzahl von schulmännern hat in dieser angelegenheit das wort ergriffen, wie Schiller in seinem 'handbuch der pädagogik', Beust in 'die pädagogische schulreise', Spranck in den blättern für höheres schulwesen, Baur in Schmids encyclopädie unter 'fuszreisen', Strebel ebenda unter 'reisen', vor allen aber Bach in seiner monographie 'wanderungen, turnfahrten und schülerreisen' und Fleischmann in seinem büchlein mit dem gleichen titel.

Im folgenden soll dargelegt werden erstens: warum die schulausflüge der erziehung heilsam sind, zweitens: wie sie zu gestalten und in welchem umfang sie anzuwenden sind, damit sie der erziehung heilsam werden.

I.

Die fuszwanderungen — denn die ausflüge der schule sind sämtlich wanderungen zu fusz — nur vorübergehend darf gefahren werden — kräftigen die muskulatur des schülers: sie bilden somit ein treffliches gegengewicht gegen unsere vielfach sitzende lebensweise, die eine gleichmäszige entwicklung aller functionen des körpers nicht zuläszt. welches wohlbehagen am abend eines in der frischen luft verbrachten tages in allen gliedern! und wenn auch der turnunter-

richt die gesamte muskulatur in gleichmäszigerer weise anspannt und stärkt, so ist wieder das einatmen der frischen luft, das ja häufig in den turnhallen unmöglich wird, ein vorteil, der nicht hoch genug angeschlagen werden kann. hand in hand mit der kräftigung der muskeln geht die schärfung der sinne; man hat mit recht gesagt, das sehen sei eine kunst: unzählige menschen gehen durch das leben, ohne es je gelernt zu haben. auf den wanderungen aber wird das auge förmlich gezwungen sich aufzuthun: neue überraschende bilder zeigen sich und erregen die aufmerksamkeit — in der stein-, pflanzen- und tierwelt treten erscheinungen entgegen, welche die beobachtung herausfordern. gerade auf das ungewöhnliche blickt man ja am liebsten! und auch die thätigkeit der übrigen sinne wird reichlich befruchtet. da singt ein vogel, dessen töne noch nicht gehört waren, hier blüht eine blume, deren duft unbekannt war u. a. m. so eröffnet sich hierdurch das verständnis für neue erscheinungen, der gesichtskreis wird erweitert. man wandere in feld und wald, über berg und thal, durch land und stadt, man schaue producte der natur oder der menschenhand, immer werden aus neuen eindrücken und beobachtungen neue vorstellungen erwachsen, die sich an die schon vorhandenen um so fester anschlieszen, weil sie zu auszergewöhnlicher zeit und in ungewohnter umgebung aufgenommen sind. die verschiedensten interessen und gefühle werden angeregt. in gegenden, die an landschaftlichen bildern reich sind, bildet sich der sinn für naturschönheit, wenngleich man in dieser beziehung nicht zu viel verlangen darf von knaben: denn ihr leben ist noch zu sehr mit der natur selber verwachsen, als dasz sie die natur wie einen auszer ihnen liegenden gegenstand betrachten könnten, — das empirische interesse wird genährt durch kennenlernen merkwürdiger topographischer, botanischer, mineralogischer, zoologischer erscheinungen, durch das sehen von geschichtlich bekannten orten oder in sitte und lebensgewohnheit anders gearteten menschen, und gar viele kenntnisse, die im unterricht als totes material, wenn ich so sagen darf, eingeprägt waren, beleben sich hier. Goethes wort sei erwähnt: 'was ich nicht gelernt habe, das habe ich erwandert.' und käme es vor, was in wirklichkeit nicht möglich ist, dasz ein ausflug gar nichts belehrendes, gar nichts neues gebracht hätte, so hätte er doch seine schuldigkeit gethan: denn eins erzeugt er immer, die freude am wandern selber, am wandern, in dem so viele grosze männer ihre lust gefunden haben, welches von urzeiten her ein erbteil der Germanen ist (vgl. sächs. direct.-conf. 1880 s. 87).

Aber die schule, ob im ganzen oder in einzelnen abteilungen, geht immer in gemeinschaft. ich musz hier hinweisen auf das bekannte wort von Jahn, das er über die turnspiele gesprochen hat, das aber ebenso von den ausflügen gilt: 'hier paart sich arbeit mit lust und ernst mit jubel. da lernt die jugend von klein auf gleiches recht und gleiches gesetz mit andern halten. . . frühe mit seines gleichen und unter seines gleichen leben ist die wiege der grösze für

Digitized by Google

den mann. jeder einling verirrt sich leicht zur selbstsucht, wozu den gespielen die gespielschaft nicht kommen läszt. auch hat der einling keinen spiegel, sich in wahrer gestalt zu erblicken, kein lebendiges masz, seine kraftmehrung zu messen, keine richterwage für seine eigenart, keine schule für den willen' usw. hier sieht er, wie in der turnstunde am praktischen beispiel, dasz nur durch zucht und ordnung eine grosze schar geleitet werden kann, dasz jeder sich unterordnen musz unter einen willen, er lernt den wert der disciplin einsehen. vgl. Kapp 'gymnasialpädagogik' s. 175 u. 182 bei Bach a. a. o. s. 71. im engen verkehr, der viel enger ist als auf der schulbank, kommen sich die schüler näher. nicht wenige freundschaften, die für ein ganzes leben angedauert haben, sind hier erwachsen; aber auch dem lehrer treten sie näher. gerade der ungezwungene verkehr zwischen lehrer und schüler öffnet die herzen. auch der schwerer zu durchschauende gestattet oft einen einblick in seine seele, und es wird die einsicht lebendig, dasz der lehrer nicht nur der gefürchtete präceptor ist, der mit ernst und strenge vom katheder herab dociert, sondern ein mann, der sich mit ihnen freuen kann und will. gerade dieses ist ein hervorragend wichtiges moment bei der beurteilung des wertes, den die ausflüge haben. irgendwo sagt Jahn von dem leiter des turnunterrichts: 'offenbarer als jedem andern entfaltet sich ihm das jugendliche herz. der jugend gedanken und gefühle, ihre wünsche, neigungen, ihre gemütsbewegungen und leidenschaften, die morgenträume des jungen lebens bleiben ihm keine geheimnisse.' auf wanderungen ist jedem lehrer die gleiche möglichkeit geboten, er möge sich nur herablassen zu der jugend; und wem es vielleicht schwer wird, sich bei dem unterricht der lernenden liebe zu gewinnen, hier findet er die beste gelegenheit.'

Und noch anderes gewinnt der schüler auf ausflügen. wie die gemeinsamkeit der vielen die fröhlichkeit mit sich bringt und den segen der disciplin zeigt, so lehrt sie auch schwächen zu beseitigen, die etwa in der gewohnheit oder in zu weicher häuslicher erziehung ihren grund haben. da heiszt es, zumal auf gröszeren märschen, sich anstrengen, durst und hunger zu bezwingen, die müdigkeit zu überwinden, schwierigkeiten mutig entgegenzusehen, unbilden der witterung zu trotzen. da lernt man sich beschränken, mit wenigem auskommen, vor allen dingen aber der eignen kraft vertrauen, körper und geist härten. man möge diese sittliche wirkung nicht unterschätzen: auch der verzärtelte knabe schämt sich, hinter solchen, die vielleicht körperlich kleiner sind als er, zurückzubleiben, sein ehrgefühl, das in dem ringen um die palme auf geistigem gebiet oft erschlaffte, wächst mächtig und treibt ihn vorwärts. und das gefühl, einen triumph über sich davon getragen, mehr als gewöhnlich geleistet zu haben, ist eines der herlichsten, das dem menschen vergönnt ist. endlich sei noch hingewiesen darauf, dasz (um mit Baur a. a. o. zu reden) auch 'den geist des lehrers nichts so frisch und empfänglich erhält, als die bewegung mit der munteren jugend in

Digitized by Google

der freien natur', — und er hat es oft genug gar nötig, erfrischt zu werden.

Eine fülle von vorteilen ist es also, welche der erziehung dargeboten wird durch die schulausflüge. trefflich singt Goethe: 'bleibe nicht am boden haften, frisch gewagt und frisch hinaus! kopf und arm mit heitren kräften, überall sind sie zu haus. wo wir uns der sonne freuen, sind wir jede sorge los; dasz wir uns in ihr zerstreuen, darum ist die welt so grosz.' und mit noch höherem ausblick sagt Zober s. 5 seines buches 'der deutsche wanderer' (Bach s. 43): 'der geist der liebe, gemeinschaft, verträglichkeit wird namentlich durch wandern in gesellschaft treuer genossen geweckt und belebt. einer hilft hier im eigentlichsten sinne oft des andern last tragen. das herz, das früher nur an der heimat nächster umgebung hieng, erweitert sich und nimmt mit liebender teilnahme auch anderer gegenden bewohner in sich auf. der geist der engherzigkeit, absonderung und lieblosigkeit kann durch nichts so unterdrückt werden, als durch vaterländische wanderungen. von der liebe zur heimat erweitert sich das herz zu der liebe des gesamten volkes, des gesamten irdischen vaterlandes und steigt so weiter zur liebe aller bewohner der gesamten erde und des vaterlandes, das droben ist.'

II.

Wie aber? sollten nicht auch mancherlei übelstände sich aufzählen lassen, die mit solchen wanderungen, kleineren oder gröszeren, verbunden sind? artet nicht leicht die fröhlichkeit der schüler in übermut, die freiheitslust in zügellosigkeit aus? derartige überlegungen führen notwendig zum zweiten teil unserer besprechung. es wird hierbei notwendig sein, die einzelnen arten der ausflüge in das auge zu fassen.

Am leichtesten sind diejenigen ausflüge einzurichten, welche nur wissenschaftlichen zwecken dienen, die sogenannten excursionen, und diejenigen, welche in verbindung mit schulfesten stattfinden. bei beiden arten tritt das wandern in den hintergrund. bei den ersteren verwendet der naturwissenschaftliche lehrer (auch dem historiker sei es gestattet, an stelle der geschichtsstunde seine schar zu einem geschichtlich interessanten punkt, denkmal, schlachtfeld, geburtsort eines groszen mannes zu führen, und dem geographen, um die gestalt der erdoberfläche zu erläutern) die schulstunde dazu, um in der freien natur das zu zeigen, bzw. von den schülern selber das finden zu lassen, was er beabsichtigt: gesteine, bergformationen, pflanzen, tiere. unter seiner anleitung geht das sammeln von pflanzen und tieren vor sich, das so oft ohne die geeignete aufsicht zu einer sammelwut ausartet, zu einem abreiszen von pflanzen und töten von insecten. er hat dafür zu sorgen, dasz alles plan- und zweckmäszig geschieht. zu solchen excursionen sind so gut wie keine vorbereitungen notwendig: die botanisiertrommel, ein schmetterlingsnetz, vielleicht ein kleiner spaten und hammer u. ä.

— das ist die ganze ausrüstung. häufig braucht man auch das nicht einmal. naturgemäsz werden diese excursionen kurz sein, mehr spaziergänge als wanderungen, weil sie öfter wiederholt werden müssen. darüber unten mehr. vor dem wissenschaftlichen zweck treten hier alle nebenzwecke zurück.

Wie an die stelle der naturwissenschaftlichen, geschichtlichen, geographischen stunden zuweilen ausflüge treten können, so ist es auch völlig berechtigt, zuweilen die turnstunden auszusetzen und möglichst die ganze schar im sommer zum baden, im winter zum eislauf zu führen. beides sind herliche vergnügen, die das körperliche wohl befördern. seit Klopstock das schlittschuhlaufen besungen hat, in welchem er meister war, wie später Goethe, ist es die lust der jugend und der erwachsenen gewesen, über die eisbahn zu fliegen. eine noch vielseitigere thätigkeit der körpermuskulatur fordert das schwimmen, dem hier auf das nachdrücklichste das wort geredet sei. es musz dem schüler eine ehrensache werden, auch in dem fremden element sich heimisch zu machen, er musz sich nach dem wasser und der bewegung in demselben sehnen. wenn es auch meistens nicht möglich ist, den schwimmunterricht obligatorisch zu machen, wie er es in Burgsteinfurt z. b. schon seit 1855 ist, so stimme ich doch völlig überein mit der these, welche director dr. Fulda auf der sächsischen directoren-conferenz von 1880 gestellt hat: 'die schule hat die verpflichtung, die errichtung geeigneter schwimmanstalten und die teilnahme der schüler am schwimmunterricht zu fördern, nötigenfalls die aufsicht bei demselben zu übernehmen. bei besonders günstigen localen verhältnissen kann sie auch den schwimmunterricht dem gymnastischen unterrichte der schule einfügen und für normal entwickelte, hinlänglich gekräftigte schüler obligatorisch machen.'

Auch die ausflüge, welche unternommen werden, um ein schulfest zu schmücken, werden nicht in weite entfernungen sich richten können, weil, wie das ja bei dem schulfest der fall ist, die ganze schule zusammen feiert, so dasz die kleinen mit den groszen ausziehen zu gemeinsamem ziele. auszerdem fällt der teil der feier, welcher im schulgebäude gehalten wird, meist auf den vormittag, so dasz nur der nachmittag für den ausflug frei bleibt. also nahe sei der ort, nach welchem sich der ausflug richtet, dazu möglichst im walde und nicht zu fern von einem gasthause gelegen. in turnerischer oder militärischer ordnung, mit musik oder gesang ziehe man aus, bald folge dann der zwanglose marsch, das gehen 'ohne tritt', das aber immer einem festen marschieren weichen musz, sobald man ein dorf oder eine stadt passiert. an ort und stelle angekommen, gönne man den schülern etwas ruhe, dann aber nehme das fest hier den verlauf, der geplant ist, je nach seinem charakter. meist werden es natürlich patriotische feste sein, die wir so mit der ganzen schule feiern. so möge auch das hauptmittel, vaterländischen sinn anzuregen, nicht fehlen: der gesang. es ist eine thatsache, dasz unsere

jugend viel zu wenig patriotische lieder gelernt hat und singen kann. die turnvereine sind die stätten, in welche unsere vaterlandslieder sich geflüchtet haben. hier hört man noch die herlichen worte und weisen: 'o Deutschland hoch in ehren', 'ich kenn' ein hellen edelstein', 'wo mut und kraft in deutschen seelen flammen', 'du schwert an meiner linken', 'sind wir vereint zur guten stunde', 'wie mir deine freuden winken', 'treue liebe bis zum grabe', 'freiheit, die ich meine', 'es klingt ein hoher klang', 'das volk steht auf, der sturm bricht los' und viele andere, die gar wohl verdienten in die reihe der schullieder aufgenommen zu werden. dem gesang folge das spiel, das wie nichts anderes den frohsinn hebt und für gar viele, zumal von den kleineren, das fest erst zum fest macht. es ist so viel über die bedeutung des spieles für die schule geschrieben worden, dasz ich mich begnüge, auf die vorhin genannten schriften zu verweisen, sowie auf Stoewer 'turnspiel, sport und wanderungen unserer schuljugend' in der zeitschrift für gymnasialw. 1888 s. 81 ff., der besonders ausführlich von den spielen handelt. ich will nur bemerken, dasz unsere deutschen spiele nach meiner erfahrung keineswegs zurückstehen hinter den englischen. unser schlagball, drittenabschlagen, ritter- und bürgerspiel, räuber und gendarmen, alle aber übertreffend das barlaufen, vermögen gar wohl dem fuszball und cricket, die als neu importierte ware sich jetzt einer besonderen gunst zu erfreuen scheinen, die wage zu halten. und ich wüste kein bewegungsspiel, das mehr an geistesgegenwart, schnelligkeit des entschlusses, anspannung aller körperlichen kräfte verlangte, als das barlaufen (barrlaufen, wie wohl neuerdings geschrieben wird). natürlich müssen hier nach dem lebensalter der schüler gruppen gebildet werden, deren jede sich verschieden beschäftigen wird. es ist nicht thunlich, dasz ein quintaner mit einem primaner um die wette läuft. Kohlrausch (blätter für h. schulw. 1887 juniheft s. Stoewer a. a. o.) gibt an, wie die einzelnen spiele auf die classen zu verteilen sind, wobei ich nicht unterlassen kann auszusprechen, dasz bei uns (Schleizer gymnasium) drittenabschlagen auch von secundanern und primanern mit groszem eifer oft gespielt worden ist. — Es ist dabei wohl darauf zu sehen, dasz alle, auch die älteren schüler, sich am spiel beteiligen. diese art der blasiertheit, die in den spielen kindische dinge sieht, — leider findet sie sich immer noch bei älteren schülern und noch öfter bei erwachsenen nichtschülern — musz ausgerottet werden, und das auge musz daran gewöhnt werden zu sehen, dasz auch in diesen bewegungen, die den körper schmeidigen und den geist stählen, die schönheit mit der nützlichkeit sich die hand reicht. die von den turnstunden befreiten fungieren als zuschauer; ich habe sie zuweilen bei spielen, wo streitigkeiten möglich waren, als unparteiische benutzt. wie auch strenger geordnete, mehr turnerische beschäftigungen bei festen verwendet werden können, z. b. das wettspringen, wie die festtagsausflüge auch zu wissenschaftlichen zwecken (wenn auch nur nebenbei) verwendet werden können, zeigt Bach in seinem

Digitized by Google

buch s. 123 ff. — In straffer ordnung wird bei beendigung des festes der heimweg angetreten. bei dieser gelegenheit ist besonders darauf zu achten, dasz die disciplin keinen schaden leidet. leicht murrt hier und da einer über den zu frühzeitigen aufbruch oder sucht wohl gar sich der aufsicht zu entziehen, um auf eigne hand seinem vergnügen nachzugehen. da ist unerbittliche strenge nötig. jeder musz einsehen lernen, dasz das εἷς κοίρανος ἔστω ganz besonders gilt für die führung gröszerer scharen.

Aber die krone aller schulausflüge bleibt doch die turnfahrt. fast all das nutzbringende, das wir im ersten teil der abhandlung hervorgehoben haben, wird in erhöhtem masze auf der turnfahrt an das licht treten. darum wird sie auch gepriesen von Jahn als 'die bienenfahrt nach dem honigthau des lebens'. er führt fort: 'an lieblichen erinnerungen, seligen gefühlen, würdigen gedanken überladet sich keiner. zu viel trägt man nicht ein. sitzleben und heimbleiben will was zu zehren haben.'

Nach dem vorgange Fleischmanns können wir die turnfahrten einteilen in halbtägige, eintägige und mehrtägige. förmliche reisen, wie sie Steinbart, der director des Duisburger realgymnasiums, in den ferien mit etlichen schülern der oberen classen zu unternehmen pflegt, gehören nicht in unser thema.

Zunächst etliche allgemeine regeln, die bei jeder art turnfahrt zu beobachten sind. wie schon oben erwähnt, müssen möglichst alle schüler teilnehmen. keiner darf sich ausschlieszen, nur körperlich gebrechliche bleiben zurück. weil alle gehen, so musz der lehrer darauf achten, dasz die behandlung aller eine gleiche sei. er darf nicht gestatten, dasz etwa reichere irgend welchen luxus treiben, der den ärmeren versagt ist. natürlich kann er nicht immer verbieten, dasz der eine oder andere der wohlhabenderen sich hier und da ein glas bier mehr zu gute kommen läszt, als der dürftigere, aber dasz z. b. etliche wein trinken, wo die übrigen auf bier angewiesen sind, darf er nicht dulden.

Er selber hat sich der strengsten gerechtigkeit zu befleiszigen. der öfter bestrafte schüler, der vielleicht manches auf dem kerbholz hat, darf auf der turnfahrt keinen unterschied der behandlung fühlen: so wird er vielleicht, um biblisch zu reden, durch 'güte zur busze geleitet', eine güte, die natürlich auf der ganzen wanderung innerhalb der grenzen einer straffen zucht bleiben musz.

Womöglich musz die gegend, in welche der marsch führt, dem leitenden bekannt sein. dann kann er das interessantere herausheben und den schülern vorführen, das weniger bemerkenswerte bleibt unbeachtet um der zeitersparnis willen. nicht immer ist das möglich. öfter wird er in die lage kommen, nach der karte, die womöglich generalstabskarte sei, sich weg und steg suchen zu müssen; aber im allgemeinen soll er vorher orientiert sein über marsch und ziel. es empfiehlt sich sehr, in der schule vorher hinzuweisen auf die wanderung und die schüler zu veranlassen, sich möglichst genaue

vorkenntnisse von dem gebiet, das gesehen werden soll, anzueignen. Credner ('die Stoysche erziehungsanstalt in Jena' s. 59 bei Bach s. 53) erzählt von Stoy: 'sind alle bestimmungen getroffen und den knaben mitgeteilt, so beginnen etwa vier wochen vor der reise die reisevorbereitungen im engeren sinne. diese bestehen im zeichnen von karten und plänen und in abendlichen vorträgen der reiseführer. da werden die richtungen bestimmt, die entfernungen gemessen, die fluszgebiete, gebirge, thäler, länder und städte, zu denen die reise führt, durchgesprochen und repetiert, bis sie von allen genau angegeben werden können. da werden chroniken durchgeblättert, geschichtliche notizen gegeben, dichtungen und sagen vorgelesen usw.' diese genaue art der vorbereitung läszt sich an privatanstalten wohl, nicht an öffentlichen durchführen, immerhin darf die vorbereitung nicht auszer acht gelassen werden.

Es ist ferner wünschenswert, dasz mehrere lehrer, nicht ein einziger die schüler geleiten — sie müssen freilich, wie Compter, director der realschule in Apolda, in einem programm sagt (Bach s. 57), 'takt genug besitzen, den privatverkehr unter einander fallen zu lassen und sich ganz der jugend hinzugeben. es musz daneben dem lehrer vor augen stehen das beispiel Alexanders des groszen, der das im helm dargebotene wasser weggieszt, um vor seinen soldaten keinen vorzug zu haben'. er musz sorgen für alle, zumal die schwächeren, musz helfen, beraten, überall bei der hand sein. dazu sei er fröhlich, fördere die lust, den frohsinn und rege vor allen dingen an zum gesang. denn 'wandergang ohne liedersang ist wie ein tag ohne sonnenschein'.

Aus der natur der sache ergibt sich, dasz, anders als bei den schulfesten, ein und dasselbe ziel nicht für die ganze schule gewählt werden kann. es musz geteilt werden. es empfiehlt sich, in drei abteilungen auszuziehen, zusammen allemal sexta und quinta, quarta und tertia, secunda und prima. es musz eben der marschfähigkeit der verschiedenen lebensalter nach kräften rechnung getragen werden. und so führt uns der gang unserer darstellung hin zu unserer oben gemachten einteilung der turnfahrten in halbtägige, eintägige und mehrtägige.

Die halbtägigen turnfahrten, die naturgemäsz an freien nachmittagen veranstaltet werden und die schulordnung nur insofern unterbrechen, als sie zu einer verlegung der arbeitsstunden nötigen, seien hier nur kurz erwähnt.

Die eintägigen sind für alle lebensalter wohl geeignet. unsere schüler, welche gewohnt sind auf eigne faust in wald und bergen herumzustreifen, sind fast alle tüchtig im marschieren. ich wüste nicht, dasz ein ausflug von einem tag je einem sextaner zu viel gewesen wäre. es ist ja sicher, dasz das gehen in einer gröszeren anzahl dem einzelnen eine weit gröszere kraftanstrengung auferlegt, als wenn er mit zwei oder drei gefährten dahin wandert; aber trotzdem halte ich märsche von fünf stunden für nicht zu weit ausgedehnt. es könnte

das wenig erscheinen, aber es musz dazu gerechnet werden, dasz das spiel am rastort, welches notwendig zur eintagsfahrt gehört, bedeutende kraft in anspruch nimmt. soll die fahrt weiter ausgedehnt werden, so benutze man die eisenbahn eine strecke, wobei natürlich besonders die kleinen scharf im auge behalten werden müssen, doch soll die länge des marsches dadurch nicht beeinträchtigt werden, denn die wanderung soll anstrengen und mühen ertragen lehren, wie schon oben gesagt ist.

Der sammelpunkt zum antreten, das auf früh sechs oder sieben zu bestimmen ist, wird am besten das schulgebäude sein. in zweckmäszigem anzug, mit etwas mundvorrat in der tasche, ohne vorhergegangenes stärkeres frühstücken, ziehen die schüler im tritt und mit gesang aus dem ort hinaus. auch trommeln und pfeifen können dabei benutzt werden, wenn etliche schüler kunstgerecht damit umzugehen wissen. bald wird zwanglos gegangen, ohne indessen den zusammenhang zu verlieren. ob es sich als nützlich erweist, zur bewahrung der ordnung und des zusammenhaltes einen vor- und nachtrapp zu bestellen, wie Beust empfiehlt, wage ich nicht zu entscheiden. gewürzt wird der marsch durch gesang, gespräch, beobachtungen, wohl auch durch fröhlichen überfall ('Zieten aus dem busch', wie man ihn in Berlin nennt), einen frischen dauerlauf oder eine militärische evolution. nach etwa $1^1/_2$ stündigem marsch rast auf geeignetem platze, und nach einer weiteren marschierten stunde ankunft am ziel, das wohl am besten ein in waldiger gegend gelegenes gasthaus ist. hier dann nach der mahlzeit, die aus dem gasthaus oder aus den mitgebrachten vorräten genossen wird, folgen die spiele, welche so auszuwählen sind, dasz sie nicht allzu sehr anstrengen: namentlich ist eine abwechselung zwischen lauf- und ruhespielen zu empfehlen. schwer trennt sich die schar von dem liebgewordenen orte; aber nicht zu spät rücke man ab. zeitig am abend müssen die schüler nach haus zurückkommen, ermüdet, aber erfrischt. war das ziel ein anderes, vielleicht eine stadt, zur besichtigung von fabriken, industriellen unternehmungen, schönen bauwerken u. dergl., so ist natürlich der aufenthalt am rastort ganz anders zu gestalten; es bleibt dem takt des lehrers überlassen, wie viel freiheit er den schülern gewähren will.

Mehrtägige turnfahrten sind in der letzten zeit eine vielumstrittene sache gewesen. die preuszische ministerialverfügung vom 17 juni 1886, die überhaupt ein gewisses ablehnendes verhalten den schulturnfahrten gegenüber zeigt, will nur einen einzigen tag (oder zwei nachmittage) zur verfügung stellen. 'für eine etwaige ausnahmsweise ausdehnung eines ausflugs von schülern der oberen classen über die dauer eines ganzen tages ist sowohl bezüglich des dadurch herbeigeführten teilweisen aussetzens des unterrichts als vorzüglich des genau zu bezeichnenden planes des ausfluges die genehmigung des betreffenden königlichen provinzial-schulcollegiums vorher vom director (rector) nachzusuchen.' damit sind die mehrtägigen ausflüge

Digitized by Google

nur in seltenen fällen gestattet oder, wenn man so sagen will, eigentlich der schule verboten. die referate zu der directorenconferenz der provinz Sachsen von 1880 sprechen sich ebenfalls in der überzahl gegen mehrtägige wanderungen aus. das hauptbedenken wird immer das nachtquartier veranlaszt haben. es kann nun nicht geleugnet werden, dasz, auch nach den erfahrungen an unserem gymnasium, sich bei dem übernachten in städten oder dörfern hier und da unzuträglichkeiten herausgestellt haben. teils haben sich etliche schüler durch unerlaubtes ausgehen in der nachtzeit, die sie dann meist zum wirtshausbesuch verwendeten, der controlle des lehrers entzogen, teils scheint das gemeinsame lagern auf streu, das durch die rücksicht auf die geldverhältnisse wohl meistens geboten ist, gefahren für die gesundheit oder auch für die sittlichkeit mit sich gebracht zu haben. auch die verhältnismäszige freiheit der bewegung an den rastorten mag versuchungen gerade in sittlicher beziehung herbeigeführt haben. auszerdem hat ungunst der witterung, z. b. starker regen, der die kleider der schüler durchnäszte, ohne dasz sie genügend getrocknet werden konnten, was bei eintägiger turnfahrt natürlich in wegfall kommt, und übermäszige anstrengung auf den märschen zu gesundheitlichen bedenken anlasz gegeben. ebenso hat man über die notwendigen geldausgaben geklagt, die unbemittelten eltern eine schwere steuer seien. auf der andern seite sagt z. b. Schiller handb. d. pädag. s. 38: 'sehr empfehlenswert sind in oberen classen ausflüge von mehreren tagen, die im sommer einmal eintreten können. sie geben nicht nur eine angenehme ausspannung für lehrer und schüler, sondern erweitern auch den geistigen gesichtskreis, fördern anschauung und kenntnis von land und leuten, verstärken das gefühl der zusammengehörigkeit, zwingen zur selbstbeschränkung, zur selbstbeherschung und ertragen von anstrengungen.' Spranck a. a. o. sagt: 'es dürften wohl nur sehr wenige bezweifeln, dasz eintägige ausflüge in die nähere umgebung des schulortes nicht im stande sind, mehrtägige fahrten in entferntere gegenden mit andern oro- und hydrographischen verhältnissen, andern steinen und gesteinen, anderer flora und fauna zu ersetzen, ganz abgesehen von der nicht zu unterschätzenden wirkung, welche eine mehrtägige kameradschaftliche gemeinschaft auf die ausbildung des charakters ausübt, abgesehen von der befriedigung, welche das wandern in unbekannten gegenden der jugend bereitet, von der erfrischung des geistes und körpers durch mehrtägigen aufenthalt in berges- und waldesduft.' in gleichem und ähnlichem sinne sprechen sich sämtliche oben angeführte verfasser aus; alle meinen, dasz die nachteile des mehrtägigen ausflugs aufgewogen werden durch seine groszen vorteile. und ich musz bekennen, dasz ich im princip völlig mit ihnen übereinstimme aus den gründen, die ich im ersten teil der abhandlung anführte. die nachteile aber lassen sich, denke ich, fast alle beseitigen durch sorgfältiges achten der lehrer auf die ihnen anvertrauten schüler. allerdings müssen sie eben alles mit den schülern teilen,

Digitized by Google

auch das streulager, sich überzeugen, ob jeder ordentlich zugedeckt ist, ob alle mit trockenen kleidern sich zur ruhe legten (das trocknen aber derselben ist wohl möglich, wie wir selber erprobt haben), zu geeigneter zeit ruhe gebieten, um alle störungen zu verhindern, summa, wie väter für ihre kinder in allen punkten sorgen. das macht viel mühe, aber es lohnt sich auch reichlich, denn jeder schüler wird fühlen, dasz es liebe ist, die den lehrer zu seiner mühwaltung zwingt. überanstrengungen auf märschen bleiben ganz ausgeschlossen, wenn der lehrer in betracht zieht, dasz vier meilen für den tag auch für die soldaten genügend erscheinen (general v. Griesheim in seiner taktik [s. Bach s. 71] verlangt sogar nur drei für den tag), ferner die beschaffenheit der örtlichkeit, witterung, die auf dem wege gebotene geistige anregung und so fort berücksichtigt und nicht sich, sondern den schüler zum μέτρον ἁπάντων macht. was die kosten angeht, so ist es deutlich, dasz die schule nicht das recht hat, den eltern erhebliche ausgaben aufzulegen: vielfach mag in dieser hinsicht gesündigt sein. aber es ist möglich, mit sehr geringen mitteln sehr viel zu erreichen — man musz nur verstehen einzuteilen. vortreffliche anweisungen hierzu finden sich bei Spranck, Bach, Fleischmann. dasz man in städten nicht gerade die ersten gasthöfe aufsucht, dasz man mit streulager sich begnügt, dasz man mit den wirten vorherige übereinkunft über die speisen und ihren preis trifft, dasz man bei benutzung der bahn um preisermäszigung einkommt, die wohl jedesmal gewährt wird, dasz man besonders keinen luxus aufkommen läszt, dasz man alle kosten bis auf die mark genau berechnet, — das sind lauter selbstverständliche dinge, die aber dazu helfen, die wanderung billig zu machen. lieber verfahre man etwas spartanisch, als zu üppig. entsagung trägt ihren lohn in sich. wenn Spranck von Homburg v. d. H. aus dreitägige ausflüge mit 20—50 schülern nach der Rhön und dem Sauerland gemacht hat, wobei $9^1/_2$ und $8^1/_2$ mark gebraucht wurden, wenn der vielerfahrene Fleischmann (s. 25 seines buches) die verpflegung für den vollen tag zu 3,15 mark für den einzelnen berechnet, wenn die secundaner und primaner unseres gymnasiums 1883 auf dreitägiger turnfahrt nach dem Fichtelgebirge im durchschnitt 10 mark aufwendeten, — diese beispiele könnten durch viele andere vermehrt werden —, so wird wohl niemand behaupten, dasz damit den eltern eine zu grosze last auferlegt sei. und ist es doch der fall, so können ja die reisesparkassen, die nach Steinbarts und Bachs vorgang einzurichten wären, mit wöchentlicher einzahlung eines bestimmten beitrages von seiten aller schüler, vielleicht auch der lehrer, gar wohl alle erdenkliche erleichterung schaffen. es wird auch dem armen mit sehr zartem ehrgefühl nicht schwer werden (wenn es ihm nicht schwer gemacht wird), aus der hand des directors oder ordinarius eine solche der reisekasse entnommene beisteuer anzunehmen. es dürfte somit auch dieses bedenken keinen vollwichtigen grund gegen die mehrtägigen wanderungen liefern. so bleibt nur noch der punkt der sittlichkeit.

es kann vorkommen, dasz eine classe mit geringen ausnahmen demoralisiert ist, gewöhnlich die arbeit einiger weniger. das schlechte, zumal wenn es in pikanter form vorgebracht wird, vermag ja weit mehr als das gute, und wie ansteckende krankheiten ergreift es oft die jugendlichen seelen. menschen, die in den banden der sinnlichkeit gefangen liegen, sind schwer zu befreien: am meisten wirkt noch das ernste liebevolle wort unter vier augen. ist nun eine classe so geartet, was gott sei dank ja nicht allzu häufig der fall ist, so würde auch ich unter keinen umständen eine mehrtägige turnfahrt mit ihrer verhältnismäszigen freiheit gestatten. nähme man aber diese freiheit hinweg, so streifte man den duftigen staub von der blüte, so wäre das ganze ein gezwungenes ding ohne freude und begeisterung, ohne sang und klang.

Auch wenn sich die ganze classe durch disciplinlosigkeit auszeichnete, wie es ja immer unerziehbare menschen gibt und gegeben hat, halte ich es für geraten, von der turnfahrt abzustehen aus dem angegebenen grunde. es würde so die unterlassung ein förmliches strafmittel werden, wie es die ausschlieszung einzelner ist.

Aber ohne diese ganz absonderlichen umstände halte ich die mehrtägige turnfahrt für ersprieszlich und möchte darum empfehlen sie in den schulplan aufzunehmen.

Ich vermeide es, einzeln auszuführen, wie eine turnfahrt von mehreren tagen sich gestalten soll. satis superque satis sind sie allerorten beschrieben. unterscheiden werden sie sich von den halb- und eintägigen besonders dadurch, dasz das spiel zurücktritt oder ganz wegfällt. desto mehr wird gesehen, beobachtet, gelernt werden, desto mehr wird auch der körper durch die auf einander folgenden märsche gestärkt werden. länger aber als auf drei tage möchte ich den ausflug nicht ausgedehnt wissen. meines erachtens empfiehlt sich die ordnung, die auf unserem Schleizer gymnasium, wie wohl auch auf manchem andern gegolten hat: prima und secunda wandern drei tage, tertia und quarta zwei, quinta und sexta einen.

Dasz sonn- und feiertage nicht zu ausflügen der schule mit dem lehrer zu benutzen sind, sagt schon der vorhin genannte erlasz des preuszischen cultusministeriums vom 17 juni 1886.

Es bleibt in letzter linie noch ein kurzes wort zu sagen darüber, wie oft im schuljahr solche ausflüge veranstaltet werden sollen.

Wissenschaftliche excursionen unterliegen natürlich keiner beschränkung. es ist dem unterricht entsprechend zu verfahren. naturbeschreibung in den unteren classen und heimatskunde werden öfter den lehrer mit seiner classe hinausführen müssen. in den oberen classen wird sich dies bedürfnis weniger geltend machen.

Auch das einsetzen von schwimmen oder schlittschuhlaufen für das turnen sei der einsicht des lehrers anheimgestellt, wenngleich auch hier das μηδὲν ἄγαν zu beherzigen ist. es versteht sich, dasz wie von wissenschaftlichen excursionen, so auch vom ausfall der turnstunden der director in kenntnis zu setzen ist. die ausflüge an

Digitized by Google

schulfesten richten sich in ihrer zahl eben nach den schulfesten selber. dasz nicht alle schulfeste mit ausflügen verbunden sein können, liegt auf der hand. ich halte es für genügend, wenn einmal oder zweimal im jahre die ganze schule in der oben angegebenen weise feiert.

Wenn nach dem vorhin angegebenen früheren gebrauch unserer schule verfahren wird, nemlich dasz die zeit der einzelnen turnfahrt sich von den oberen classen zu den unteren abstuft, so ist es recht und billig, dasz die kleineren entschädigt werden durch öfter wiederholte wanderungen. für sexta und quinta würden drei eintägige turnfahrten denen der primaner gleichkommen. so seien ihnen diese drei tage gewährt, den tertianern und quartanern zu ihrer zweitägigen wanderung noch eine eintägige. mehr an zeit zu gewähren, halte ich nicht für thunlich. die wissenschaftlichen aufgaben verlangen das sparen. wohl wäre es vortrefflich, wenn wir lehrer viermal im jahr, wie Beust will, gröszere ausflüge unternehmen könnten mit den schülern: aber das ist bei den zielen, die uns gesteckt sind, eine unmöglichkeit. die spaziergänge an freien nachmittagen, an welchen der ordinarius seine classe ausführt, können hier kaum in betracht gezogen werden. sie bleiben dem ermessen des lehrers anheimgestellt. doch sei auch hier erwähnt, dasz man sich hüten musz vor zu häufiger wiederholung. das schwächt ab und erregt zuletzt sogar langeweile. der seltenere genusz ist immer der höhere. freilich liegt es hier ganz in der persönlichkeit des lehrers, wie viel oder wie wenig interessant sich ein solcher gang gestalten wird.

Ich schliesze, indem ich die worte eines meisters der turnkunst und des wanderns in den gauen unseres vaterlandes, Adolf Spiess anführe (s. Bach s. 50). er sagt in einem vortrag: 'geistige und leibliche entwicklung sind bei der jugend zugleich im wachstum begriffen: darum soll die schule neben den gewöhnlichen unterrichtsräumen auch spielplätze und turnplätze haben; und es will auch die jugend hinausgeführt werden in die natur, in thäler und auf berge, in wald und flur; sie bedarf der wanderungen, wie der erwachsene des wanderlebens, und dies um so mehr, je weniger die häuslichen und örtlichen verhältnisse das leben im freien begünstigen, denn stube, haus und strasze ersetzen nicht das leben in der natur, in der sich die kinder gottes erheben und erfreuen sollen. nur dann, wenn sich in dem jugendleben der schule das ganze wesen und gemüt der schüler erschlieszt, wenn neben der arbeit auch die freude in das schulleben einzieht, dann offenbaren sich dem lehrer auch die manigfaltigen lebensseiten seiner zöglinge, dann breiten sich vor seinem blick die gesamten eigentümlichkeiten des jugendlebens aus.'

Schleiz. Vollert.

Digitized by Google

58.

DIE CHRIE IN DER SCHULE.

Der gebrauch der chrie in der schule wird heutzutage im groszen und ganzen für unzweckmäszig und unpädagogisch gehalten. man betrachtet sie als einen fremdling, der kein hochzeitlich kleid anhat; sie soll den anmaszenden anspruch nie erfüllen, welchen sie erhebt, nemlich den schülern ein guter helfer zu sein, wenn sie lernen, die goldkörner der lebensweisheit in kleine münze umzuwechseln: sie musz also aus dem schultempel schleunigst ausgewiesen werden. dieser aufsatz hat nun die aufgabe gerade das gegenteil nachzuweisen, und ich hoffe sogar, dasz ich nicht ganz ohne bundesgenossen sein werde, wenn ich jetzt für die chrie eine lanze breche.

Die chrie wird aus zwei gründen für den schulgebrauch verworfen, nemlich einmal, weil sinnsprüche überhaupt wenig geeignet seien zu schüleraufsätzen, und dann, weil die form der chrie durchaus willkürlich und unlogisch sei und die gedanken der schüler wild umherfliegen lasse, anstatt sie auf gerader bahn zu führen. was nun den ersten punkt, den inhalt der chrie, betrifft, so kann ich einen so abgeschlossenen standpunkt, wie ihn die gegner der chrie einnehmen, nicht für empfehlenswert halten, besonders heute, wo dem gymnasium der vorwurf gemacht wird, es bereite zu wenig auf das leben vor. nun bildet ja allerdings ein aus der lectüre genommener aufsatz das denken gewis nicht nur innerhalb des gegebenen wissenschaftlichen stoffes, sondern das denken überhaupt und bereitet also gewis trefflich auch fürs leben im allgemeinen vor, ebenso wie reck und barren die körperkräfte zu beliebiger verwendung im spätern leben stählen. aber man treibt doch sehr mit recht neben reck und barren auch andere übungen, die unmittelbare bedeutung fürs leben haben, wie den sprung, das fechten, marschübungen usw.; so musz meiner meinung nach die schule ihre zöglinge hin und wieder einmal auch in die gedankenwelt des täglichen lebens einen flug wagen lassen, natürlich unter sorgfältiger leitung und innerhalb des anschauungskreises, welcher der jugend bekannt ist oder doch von ihr dadurch überschaut werden kann, dasz die kunst des lehrers ihren blick schärft. die wahrheiten und gesetze des lebens sind für jeden, der sie sucht, kenntlich; nur musz sie jeder in seinem kreise suchen. wenn so ein geeignetes thema gewählt ist, dann wird der aufsatz eben nicht ein klugreden über unverstandene dinge sein, wie man es der chrie nachsagt, sondern eine treffliche übung im denken und darstellen. und dieses suchen, prüfen, folgern auf dem gebiete des täglichen lebens ist für die schüler wohl auch anziehender als ein dem unterricht entnommener stoff, weil eben ein griff ins volle menschenleben immer mehr reiz hat als bücherweisheit, besonders für den jugendlichen geist, der so gern von allem wissensqualm sich entladen läszt. freilich bietet nachher die gute ausarbeitung einer

chrie mehr schwierigkeiten als eine einfache darstellung gegebener thatsachen aus der lectüre oder geschichte. aber wenn man die unbeholfenheit des schülers da nicht sich selbst überläszt, sondern den ersten aufsatz dieser art vollständig in der schule — natürlich nur mündlich — entwirft, dann wird die einem solchen thema anhaftende schwierigkeit verhältnismäszig leicht überwunden, ja sie wird vielen sogar ein eigentümliches vergnügen machen, weil sie hier mehr gelegenheit haben ihre phantasie und ihr gefühl mitsprechen zu lassen. — Nun soll aber der deutsche aufsatz ein wesentliches mittel zur herstellung der inneren einheit des unterrichts bieten; deshalb ist für die chrie kein rechter platz im lehrplan. dem gegenüber glaube ich, dasz, wenn etwa drei oder vier chrien in den zwei jahren der secunda bearbeitet werden, diese der einheit des unterrichts nichts schaden werden. im gegenteil, sie werden gerade zur einigung des unterrichts beitragen. denn in den schulautoren kommen nicht selten sinnsprüche vor, und diese dürfen auf keinen fall unbesprochen gelassen werden. die betreffenden lehrer müssen die schüler darauf aufmerksam machen, dasz so ein sinnspruch auch auf andern gebieten als auf dem gerade vorliegenden anwendung findet, und sie werden auch in kürze beispiele aus der geschichte oder aus der naturlehre heranzuziehen suchen. sie thun also gerade, was die chrie verlangt, und wenn der schüler das besprochene zu einem aufsatz verarbeitet, so wird dieser gewis zur inneren einigung und sammlung des unterrichts beitragen. ja noch mehr! wenn der unterricht nicht nur verstand und wissen der schüler, sondern auch ihren willen bilden soll, so ist doch ein aufsatz über einen sinnspruch ein brauchbares mittel dazu, weil sie durch denselben veranlaszt werden, die sittlichen gedanken, welche in der schule in ihnen erweckt worden sind, noch einmal durchzudenken und durch die niederschrift sich recht anzueignen — immer vorausgesetzt, dasz das thema in dem gesichtskreise der jugend gehalten ist. demgemäsz sollte man, scheint mir, die chrie ihres inhalts wegen nicht nur nicht verwerfen, sondern vielmehr pflegen.

Doch die schwersten anklagen hat die chrie wegen ihrer form auszuhalten. da bin ich nun der überzeugung, dasz sie sehr verkannt wird. allerdings, wenn man ihr schema, diese zusammenstellung von wegweisern für unsere gedanken, nur oberflächlich betrachtet, so führen uns diese wegweiser zwar alle zu verschiedenen aussichtspunkten, von welchen aus wir ein in der mitte liegendes ziel in verschiedener beleuchtung und mit verschiedener wirkung betrachten können, sie scheinen uns aber ohne einheitlichen plan aufgestellt zu sein. sieht man aber näher zu, so fügt sich alles zu einer richtigen folge zusammen; dieselbe ist auch für die schüler selbst durchaus einleuchtend. das schema lautet gewöhnlich: 1) dictum cum laude autoris, 2) paraphrasis, 3) aetiologia, 4) contrarium, 5) exemplum, 6) simile, 7) testimonium, 8) conclusio. selbstverständlich wäre es sehr unpädagogisch, wenn der lehrer, sobald er

zum ersten male eine chrie aufgibt, dieses schema dictierte, erklärte und nun der reihe nach die zum thema gehörigen gedanken in die fertige form einfügte. der lehrer dictiert vielmehr ohne weiteres das thema, vielleicht einen unlängst gelesenen lateinischen oder griechischen vers, und fragt dann, was zur behandlung desselben zuerst zu thun nötig sei. die antwort führt auf nr. 2, die paraphrasis (nr. 1 'einleitung' wird ebenso wie nr. 8 'schlusz' zuletzt besprochen, weil sie nebensachen sind, die sich aus dem ganzen erst ergeben sollen). — Nach der erklärung des themas ergibt sich sogleich als nächstes erfordernis nr. 3, der beweis des aufgestellten satzes, die hauptsache der ganzen arbeit. man wird die schüler nun darauf bringen, dasz man eine wahrheit hauptsächlich auf zwei verschiedene arten beweisen kann, nemlich durch innere gründe und durch belege, welche von auszen zur bestätigung herangezogen werden. da die erschöpfung des themas verlangt wird, so müssen beide arten des beweises ins auge gefaszt werden. welche ist zuerst vorzunehmen? es ergibt sich, dasz sowohl die natur der sache als auch das interesse des lesers zuerst den beweis aus inneren gründen und dann gleichsam als rechenprobe den beleg erfordert. nun wird die aetiologia für sich disponiert nach gesichtspunkten, wie sie dem thema gemäsz sich ergeben. wenn dieses fertig ist, erinnert man daran, dasz es in der mathematik auch noch einen sog. indirecten beweis gibt, und kommt dadurch auf nr. 4 'beweis aus dem gegenteil'. damit wäre die erste beweisart erschöpft, und man schreitet nun zur aufsuchung der belege. dieselben können sein 1) geschehene oder doch als geschehen angenommene und 2) gesprochene oder geschriebene. was die anordnung angeht, so wird man wohl die gesprochenen belege (nr. 7 testimonia) zuletzt nehmen, weil ein dichterwort u. dergl. einen schönen abschlusz der beweisführung abgibt. die geschehenen belege können nun genommen werden a) aus der geschichte und dem täglichen leben, b) aus der natur, und ergeben so nr. 5 exemplum und nr. 6 simile. wir haben also folgende durchaus logische anordnung der gedanken für die ausführung des themas:

I. erklärung des sinnspruches.
II. beweis
  1) aus inneren gründen
    a) direct,
    b) indirect;
  2) durch äuszere belege,
    a) geschehene:
      α) aus der geschichte und dem täglichen leben,
      β) aus der natur;
    b) gesprochene oder geschriebene.

nun wird man einleitung und schlusz besprechen. beide müssen nicht eigentlich zum thema gehören, sondern die erstere musz den leser auf dasselbe hinführen, der letztere aus dem thema gleichsam herauswachsen. der lehrer wird den schülern hier zu passenden ge-

danken verhelfen müssen; denn namentlich eine leidliche einleitung zu finden fällt ihnen gewöhnlich schwer. jedenfalls musz diese ihren abschlusz finden in dem als thema aufgestellten satz, also das dictum (nr. 1) musz wörtlich wieder angeführt werden, und man darf sich nicht im beginn des aufsatzes auf das thema beziehen etwa mit den anfangsworten: 'dieser ausspruch des' usw. was nun die herkömmliche verordnung 'cum laude auctoris' angeht, so kann natürlich das lob aus dem munde der unmündigen in diesem falle auf keine weise empfohlen werden. der zusatz fällt einfach fort, wenn der lehrer zuguterletzt den schülern das recept der chrie mit der erklärung ihres namens gibt; man kann ja überhaupt auch die lateinischen bezeichnungen mit deutschen vertauschen. — Endlich möchte ich es noch empfehlen, dasz der lehrer die schüler nachdrücklich auf die brauchbarkeit hinweist, welche die im zweiten teil der chrie aufgestellten beweismittel, ich meine die belege, auch für andere themen haben, die nicht auf einen beweis, sondern auf eine schildernde darstellung usw. hinauslaufen. eine dichterstelle, ein geschichtliches beispiel, an passender stelle eingefügt, sind sehr wirksam, und die schüler müssen dazu angehalten werden, dasz sie ihre lern- und lesefrüchte für solche fälle auch ausnutzen.

Ich hoffe hiermit gezeigt zu haben, dasz die chrie die vorwürfe nicht verdient, welche ihr so gern gemacht werden, dasz sie vielmehr als ein nützliches glied im getriebe des unterrichts zu betrachten und demgemäsz auch zu verwenden ist.

Berent in Westpreuszen. Adolf Grossmann.

59.

Landeskunde des deutschen reichs. von W. Schreyer, königl. bezirksschulinspector. ausgabe A. ein handbuch für lehrer. Meiszen 1890. Schlimpert. 536 s.

In diesen jahrbüchern (jahrg. 1887 s. 221—24) ist bereits ein werk desselben verfassers zu ausführlicher, durchaus empfehlender besprechung gelangt, die landeskunde von Sachsen. dasz wir in dem oben verzeichneten neuen buche nur den nächsten methodischen schritt, die fortsetzung der landeskunde von Sachsen zu sehen haben, bezeugt die vorrede. jedoch auch ohne diese ausdrückliche bestätigung sind beide werke als solche aus einem gusse zu erkennen: in 40 lectionen oder capitel gegliedert, über jedem derselben lehrmittel, lehrziel, lehrgang genau verzeichnend, auf breiter physischer grundlage das gesamte culturelle leben aufbauend und die wechselwirkung beider berücksichtigend, in blühender sprache auf grund guter quellenwerke und reicher persönlicher anschauung darstellend, das wirkliche landschaftsbild durch eine abschlieszende dichtung verklärend, die namenerklärung nicht auszer acht lassend, den stoff innerhalb jedes capitels

in seine einzelnen momente zerlegend und das sporadisch gefundene, ehe ein weiterer schritt vorwärts gethan wird, zusammenfassend und verdichtend, in synthetischer weise das ganze aufbauend und am schlusse vom ganzen aus das einzelne würdigend: so stellen sich beide werke als vortreffliche handbücher für die lehrerhand dar, während die ausgaben B und C den stoff zu repetitionszwecken für schüler und zwar solche auf verschiedenen lernstufen zusammenfassen.

Die fragend-entwickelnde form tritt in der landeskunde des deutschen reichs ganz zurück, dagegen das bestreben: ländergerüst und belebendes charakterbild zu verflechten, entschieden in den vordergrund. das gesamte niveau läszt erkennen, dasz dieselbe um so mehr auszunutzen sein wird, je vorgeschrittener die schüler sind, mit denen Deutschland zu behandeln ist. bei einer erstmaligen besprechung kann natürlich an eine directe, unmittelbare verwendung des buchs im unterrichte nicht gedacht werden; da kann es sich nur um einen reflex, eine quintessenz, eine skizze aus dem gemälde handeln, was jede auch nur oberflächliche prüfung von stoff (besonders der geologischen excurse) und form ergibt.

Die eigenartige verbindung von lehrhaftem und dem ausschmückenden charakterbild bringt es mit sich, dasz manches moment herbeigezogen werden musz, das nicht streng causal aus natürlichen bedingungen herzuleiten ist (vgl. die städtebilder Kassel, Darmstadt, Glogau, Wolfenbüttel, Köthen usw.). die namenerklärung ist zuweilen unterlassen (z. b. bei Hall, Taunus, Solling, Rhön usw.), zuweilen auch vom herkömmlichen abweichend: so Soest von susat = sitz an der salzigen quelle, Aachen von urbs aquensis, Kassel von kessel, Börde von baran = tragen, Iserlohn von lohe = wald u. a., während mir die erklärung in Coordes' schulgeographischem namenbuch naturgemäszer erscheinen wollte. — Einiges, wie die vorhöhen des Harzes (Teufelsmauer, Huy) sowie der hessischen Senke (Desenberg, die höhen des Diemelgebietes und der Haase) usw. konnten als weniger bedeutend füglich ausgeschieden werden. merkwürdig erscheint die form der Memel (als masc.).

In welch musterhafter weise der verf. die resultate der entwicklung zusammenzufassen versteht, dafür nur ein beispiel, die Wetterau s. 210: 'so zeigt sich uns die Wetteraue als ein gefilde, von der Wetter durchflossen, vom wetter des himmels freundlich begünstigt, von wetterharten bauern bewohnt, aber auch von den wettern des krieges nicht selten geschädigt.' auch solche die entwicklungsergebnisse gleichsam verdichtende, auszerdem orientierende und mnemonisch wichtige bezeichnungen wie: Altenburg ist der Pleiszestaat, Reusz der Elsterstaat, Schwarzburg der Saalestaat, Meiningen der Werrastaat Thüringens — oder Gera ist das thüringische Klein-Leipzig, Sondershausen die thüringische musikstadt, Meiningen die theaterstadt, Eisenach die verkehrsstadt usw. zeigen den praktischen schulmann. kleine sachliche versehen werden wir dem hrn. verf. direct mitteilen. zusammenfassend dürfen wir wohl sagen: das werk ist

Digitized by Google

hervorgegangen aus tüchtigem studium und umfassenden reisen, pädagogisch scharf gegliedert, durchweht von Ritterschem geiste, poetisch angehaucht in seiner gesamten diction und wendet sich an lehrer, die sich durch den geist sympathisch berührt fühlen, den stoff aber als edles metall betrachten, das sie pädagogisch-individualisierend münzen und ausprägen.

Roszwein. Ludwig Gäbler.

60.

ZUR ERINNERUNG AN KARL LUDWIG VON URLICHS.*

Karl Ludwig Urlichs vater, Leonhard, stammte aus Aachen, seine mutter, Henriette Führing, aus Göttingen. er selbst wurde am 9 november 1813 in Osnabrück geboren, wo der vater damals die stelle eines abteilungsdirectors in der französischen präfectur bekleidete. doch schon wenige monate darauf verlieszen die eltern mit ihm und einer älteren schwester infolge der zeitverhältnisse ihren wohnsitz und begaben sich nach dem heimatlichen Aachen, wo der vater nach beendetem kriege eine anstellung als registrator bei der preuszischen regierung fand. schon im jahre 1826 wurde er vorzeitig den seinen entrissen, doch war die fein gebildete mutter der aufgabe der erziehung des trefflich angelegten knaben gewachsen, was er mit zärtlicher dankbarkeit anerkannte. schon in seinem neunten jahre war er, bis dahin durch privatunterricht vorbereitet, in die unterste classe des gymnasiums aufgenommen worden. bestimmend für seine gesamte geistes- und lebensrichtung wurde es, dasz im herbste 1825 Friedrich Anton Rigler, oberlehrer des gymnasiums zu Bonn, der spätere langjährige leiter des Potsdamer gymnasiums, damals kaum achtundzwanzigjährig, als director an das Aachener gymnasium berufen wurde: Bayer von geburt, in der schule von Thiersch in München gebildet, ebenso gründlich und vielseitig unterrichtet als anregend, wendete er dem begabten und strebsamen knaben eine wahrhaft väterliche freundschaft zu; sein beispiel und sein rat waren es, die ihn bewogen, sich dem studium des altertums, das ihn schon auf der schule vorzugsweise angezogen hatte, völlig zu ergeben. leider vertauschte Rigler, der, im begriff zum evangelischen bekenntnis überzutreten, an dem ausschlieszlich katholischen Aachener gymnasium nicht länger an der stelle war, bereits zu Ostern 1827, nachdem Urlichs erst ein halbes jahr lang die prima besucht hatte, Aachen zunächst mit Cleve; unter diesen verhältnissen musz es als ein zeugnis unbefangenster anerkennung erscheinen, das ebenso die ausstellenden als den empfänger ehrt, wenn es in dem herbstprogramm dieses jahres, durch welches der commissar und die lehrer des gymnasiums zur herbstprüfung einladen, heiszt: 'diese ausscheidung hat uns um so mehr mit dem innigsten schmerze erfüllt, als wir in der schönsten harmonie an

* auszer dem eingehenden artikel eines seiner angesehensten schüler, N. Wecklein, in der Münchener allgemeinen zeitung vom 6 februar d. j. und sonstigem gedruckten, namentlich in Urlichs eignen zahlreichen schriften zerstreuten material standen mir auf meine bitte fast ausnahmslos in entgegenkommendster weise mir gewährte aufzeichnungen von seinen genossen aus fast allen lebensabschnitten seit der studentenzeit zu gebote. vor allem aber bin ich seinem jüngsten sohne, dr. H. L. Urlichs, zum wärmsten danke verpflichtet, der sich mit selbstlosester aufopferung von zeit und mühe mir in jedem betracht hilfreich und förderlich erwiesen hat.

der vervollkommnung dieser anstalt mit ihm arbeiteten', worte, die hier mitgeteilt werden, um zu zeigen, von welchem sinn und geist auch die andern lehrer des jungen Urlichs beseelt waren. dieser selbst sprach bei dem mit jener prüfung verbundenen redeactus in lateinischer sprache über den luxus und die sittenverderbnis der Römer nach der zeit der bürgerkriege. ein jahr darauf wurde der nicht voll sechszehnjährige bereits zur universität nach Bonn entlassen; auch diesmal trat er als redner auf, wobei er von dem leben und von den verdiensten des Sokrates sprach. seiner dankbaren erinnerung an die anstalt, der er seine bildung verdankte, gab er noch am tage seines fünfzigjährigen doctorjubiläums in der widmung seiner beiträge zur kunstgeschichte einen pietätsvollen ausdruck. in Bonn war es ihm noch vergönnt, unter den zahlreichen zuhörern, die begeistert an seinem munde hiengen, den vorlesungen Niebuhrs über alte geschichte und über römische altertümer beizuwohnen. nach des groszen mannes hinscheiden sprach er es aus, dasz er ihm wie ein glänzendes gestirn erscheine, das auch jetzt noch mit seinem lichte die rheinische hochschule bestrahle, und noch in seinen letzten lebensjahren zollte er seiner meisterschaft als der begründerin der engen verbindung der alten geschichte mit der classischen philologie pietätvolle anerkennung, wenn er auch anerkennen muste, dasz sie sich dem erweiterten umfange gegenüber, welcher durch die ungemeinen fortschritte in der kenntnis von Oberasien und Ägypten gegeben sei, nur in einer gewissen beschränkung aufrecht erhalten lasse. die classische philologie selbst wurde damals in Bonn durch Heinrich, Näke und Welcker vertreten, von denen der erste lateinische, der zweite wenigstens vorwiegend griechische schriftsteller in seinen vorlesungen erklärte; jener ursprünglich ein schüler Heynes, hatte sich später eng an Friedrich August Wolf angeschlossen; diesem zollte Urlichs, der ihn einmal als einen der ausgezeichnetsten schüler Hermanns bezeichnet, auch auf dem katheder 'warme worte der anerkennung und des dankes'; von Heinrich weisz er gleichfalls nicht nur zu rühmen, dasz er sich um die methodische ausbildung der gymnasiallehrer hochverdient machte, sondern auch, dasz er persönlich seinem unterricht viel verdanke, und auch im philologischen seminar gedachte er rühmlich seines Juvenalcommentars; fünf semester hindurch war er selbst mitglied des von diesen beiden damals geleiteten philologischen seminars, dessen hohen nutzen für seine ausbildung er dankbar anerkennt. während er bei ihnen die grundlage seiner grammatisch kritischen studien legte, führte ihn Welcker in die tiefere kenntnis der wesentlichsten seiten, vor allem des griechischen altertums ein. ausser vorlesungen über die encyclopädie der philologie und über griechische altertümer hörte er Welckers vorträge über seine hauptfächer: griechische litteraturgeschichte, griechische kunstgeschichte und mythologie. 'diese vorlesungen wirkten' nach Urlichs eignen worten 'nachhaltig auf seine zuhörer, nicht durch glanz des vortrags, sondern durch die gediegene gelehrsamkeit, die verhaltene begeisterung und den reichtum der gedanken, welche ihm so reichlich zuströmten, dasz er, wie Sokrates vor der stimme des dämonion stehen blieb, plötzlich stockte, um einen neuen faden zu fassen'.

Wenn Urlichs selbst bekennt, in bezug auf sein urteil über seinen lehrer Heinrich sich etwas befangen zu fühlen, so möchte ich das auch nach eignen, nicht lange darauf (1836/7) gemachten erfahrungen auf Näke ausdehnen, dessen behagliche selbstgefällige breite mich nach den durch Böckh, Lachmann und Droysen in meinen ersten semestern erhaltenen eindrücken, trotzdem ich beider gründliches wissen nicht verkannte, ebenso wenig anzuregen und zu fesseln vermochte als Heinrichs unbehagliche polternde knappheit; freilich waren beide damals bereits fast am ende ihres lebens angelangt und im niedergange begriffen, während Welcker, obwohl einige jahre älter als Näke, im mittel-

Digitized by Google

punkte eines reichen, schöpferischen wirkens und schaffens sich befand; und wenn auch seine von Urlichs mit recht als nebenvorlesung erwähnten griechischen altertümer die durchsichtige klarheit und das staatsmännische eindringen Böckhs nicht erreichten, die griechische kunstgeschichte im sommer 1836 zu früher stunde im hohen, lichten saale der bibliothek von ihm vorgetragen 'mit einem seltenen verein von poetischer und phantasiereicher auffassung des ganzen und sorgfältigster ergründung des einzelnen zugleich die begeisterung entzündend und den forschungstrieb anregend', wie ich sie dem hochverehrten lehrer gegenüber selbst einmal bezeichnet habe, ist mir von all dem reichen und bedeutenden, das mir während meiner studienzeit dargeboten worden ist, in lebhaftester und verklärtester erinnerung geblieben. ich glaube nicht zu irren, wenn ich nach Urlichs ganzer weiterer entwicklung Welckers einflusz als den maszgebenderen auf seine gesamtanschauung vom classischen altertum und von der wissenschaft des classischen altertums erachte. wie pietätsvoll und dankbar er sich ihm innig verbunden wuste, davon gibt ein beredtes zeugnis der herliche aufsatz, den er, ohne seinen namen zu nennen, zu des geliebten meisters jubiläum 1859 in den preuszischen jahrbüchern veröffentlichte.

Es konnte nicht fehlen, dasz der früh reife, regsame und strebsame student die aufmerksamkeit seiner lehrer erregte; in Welcker sahen seine commilitonen seinen besonderen gönner, im seminar war es namentlich Näke, der ihm wohlwollende beachtung schenkte, auf die er nach dem urteil eines einsichtigen studiengenossen durch seine rasche auffassung und seine leichtigkeit im lateinischen ausdruck einen entschiedenen anspruch hatte; seine studien zeigten sich schon damals vielseitig; mit vorliebe erschienen sie auch, wie ein anderer hervorhebt, bereits, entsprechend den von Welcker ausgehenden anregungen, auf archäologie und namentlich auf kunstgeschichte gerichtet; doch war er auch in allen andern gebieten strebsam und tüchtig; besonders suchte er sich auch mit der geschichte und mit der litteratur der philologie bekannt zu machen und dieser zu folgen. er war sich bewust, den andern mitgliedern des seminars überlegen zu sein, aber ohne trotz einer gewissen raschheit des urteils sich zu überheben, so dasz er das gute auch bei andern voll zu würdigen wuste und selbst rastlos nach vervollkommnung und vertiefung strebte, was auch bei beurteilung seiner im seminar gelieferten arbeiten zur anerkennung gelangte. so, meint der eben bezeichnete gewährsmann, habe ein urteil Heinrichs, er habe gemäsz seiner herkunft aus Aachen etwas französisches an sich, in seinem wissenschaftlichen bemühen wenigstens keine geltung behalten, während er in studentischen kreisen eher in diesem lichte erschienen sei.

Seiner ganzen richtung und seiner neigung auf eine allgemeine durchbildung entsprechend suchte er sich aber auszer dem classischen altertum und seiner geschichte auch durch die vorlesungen von Loebell und von Hüllmann auf dem gesamtgebiete der geschichte heimisch zu machen, daneben führte ihn in die geschichte und in die litteratur der Inder August Wilhelm von Schlegel ein, in das italienische Friedrich Diez, fast in alle zweige der philosophie Brandis, dessen scharfsinn und dessen gelehrsamkeit er dankbar anerkannte.

Den abschlusz seiner studien bezeichnet die am 2 august 1834 erfolgte öffentliche verteidigung seiner dissertation über einen der nach den drei groszen griechischen tragikern bedeutendsten, namentlich durch seine satyrdramen hervorragenden bühnendichter der blütezeit, Achaeus von Eretria auf Euböa, zu der wiederum Welcker die anregung gegeben hatte. durch ihre auszergewöhnliche lebhaftigkeit (der eine der opponenten war der kürzlich verstorbene ausgezeichnete orientalist Gildemeister) schwebt sie noch heute damaligen zeugen mit voller frische in der erinnerung vor. kein geringerer als der meister selbst führte das erstlingswerk des 'ausgezeichneten und hoffnungsvollen jungen philo-

logen' mit groszer anerkennung in die öffentlichkeit ein; nicht blosz fleiszig gesammelt und im einzelnen behandelt findet er die bruchstücke des dichters, sondern der verfasser beweise 'ungewöhnlich viel sinn und anlage in die mythischen gegenstände und in das dramatische einzudringen und habe manches sehr glücklich erraten'.

Nachdem der junge doctor darauf eine zeit lang als lehrer am Fellenbergschen institut in Hofwyl thätig gewesen war, begab er sich in der ausgesprochenen absicht, sich zum akademischen lehramte vorzubereiten, nach Italien. im sommer 1835 traf er in Rom ein, um den beginn des nächsten jahres war es ihm beschieden, als erzieher in das haus Bunsens, des damaligen preuszischen gesandten bei dem päpstlichen stuhl, einzutreten.

Bunsen, hochbegabt und hochgemutet, den vielseitigsten geistigen interessen zugewandt, war durch langjährigen aufenthalt in Rom völlig heimisch. durch Niebuhr in sein haus aufgenommen und zur teilnahme an den geschäften herangezogen, seit länger als einem jahrzehnt sein nachfolger, mit einer ihm ebenbürtigen, durch geist wie durch herz gleich ausgezeichneten gattin aus einer angesehenen englischen familie vermählt, wuste er den hochgelegenen palast Caffarelli auf dem Capitol zum mittelpunkte des auserlesensten verkehrs zu machen. mit hervorragenden Italienern vereinigten sich hier durch geburt, stellung und wissenschaftliche oder künstlerische bedeutung ausgezeichnete fremde aller nationen, vornehmlich Deutsche und Engländer; neben der manigfachen anregung, die von dieser vielseitigen und wechselnden geselligkeit dargeboten wurde, stand ein engerer kreis bewährter, dauernd oder doch meist für längere zeit in Rom ansässiger hausfreunde, denen sich Urlichs bald anreihte. fremden, die in das gastliche haus eingeführt wurden, gegenüber erschien er bald als ein vollberechtigtes glied desselben, jene freunde des hauses wurden auch die seinigen: Kestner und Platner, jener hannöverscher ministerresident, dieser sächsischer geschäftsträger, Alfred von Reumont, zur zeit der gesandtschaft beigegeben, der durch seine späteren verhältnisse zum prinzen Albert und zum preuszischen hofe bekannte Karl Friedrich Meyer, sämtlich auch schriftstellerisch thätig, Heinrich Abeken, damals gesandtschaftsprediger, später bekanntlich ein hochangesehenes mitglied des preuszischen auswärtigen amtes, sowie gleichstrebende junge gelehrte, namentlich Richard Lepsius, der bald als ägyptolog sich auszeichnete, und die nach trefflichen wissenschaftlichen leistungen früh hinübergegangenen Wilhelm Abeken, ein vetter des eben genannten, und Felix Papencordt.

Den mittelpunkt des wissenschaftlichen lebens der gesamten deutschrömischen colonie bildete das institut für archäologische correspondenz. seit einigen jahren durfte es sich, unter Bunsens hervorragender mitwirkung gegründet, infolge der von ihm als generalsecretär nach überwindung anfänglicher spaltungen erfolgreich durchgesetzten neuordnung, nach den bezeichnenden worten des berufensten kenners und aufzeichners seiner geschichte, einer centralisation seiner thätigkeit in Rom und eines festen domicils auf dem Capitol als eine selbständige, die bürgschaft ungestörter continuität in sich selber tragende anstalt erfreuen. jetzt führte als nachfolger des um die begründung und die förderung des instituts wie um die archäologische wissenschaft gleich hochverdienten Eduard Gerhard, der auch nach seiner heimkehr in das deutsche vaterland 'der sache wie dem namen nach' dirigierender secretär verblieb, der schon seit einigen jahren durch seine vermittelung dem institut beigegebene Emil Braun die geschäfte. phantastisch, überschwenglich und nicht ohne eine gewisse dem entsprechende wunderlichkeit, hatte er sich anderseits, um Urlichs eigne worte in dem ihm gewidmeten artikel der deutschen biographie über ihn zu gebrauchen, 'eine so umfassende und gründliche kenntnis der alten denkmäler erworben, wie auszer Gerhard keiner seiner landsleute' und stand diesen als führer

und berater gütig und uneigennützig zur seite. in noch höherem masze aber fand sich Urlichs gefördert und angezogen, als Gerhard im spätsommer 1836 zu einem längeren aufenthalt bis zum frühjahr des nächsten jahres nach Rom zurückkehrte; Urlichs durfte mit ihm, wie er es dankbar in seiner vortrefflichen darstellung Gerhards, gleichfalls in dem eben bezeichneten sammelwerke, bekennt, in engen verkehr treten und sich den jungen freunden gesellen, 'welche nach Pindars wort um den lieben tisch scherzten und mit liebe und verehrung zu ihm emporsahen'. 'die freitäglichen adunanze des instituts', bekennt er, 'waren festtage für mich; die gewandtheit und sicherheit, womit er neu zu tage gekommene kunstwerke behandelte, die aufmerksame betrachtung auch verborgener inschriften, wozu er seine müden augen zwang, und die umfassende kenntnis der denkmäler erfüllten mich mit bewunderung.' den nächsten und unmittelbarsten einflusz aber auf Urlichs und die richtung seiner studien gewann Bunsen, wie früher und später auf so manchen andern ausgezeichneten jungen mann, den er scharfblickend an sich heranzuziehen und, indem er ihn selbst förderte, zugleich für seine zwecke zu verwerten wuste, wie z. b. Richard Lepsius, Jacob Bernays, Max Müller, Reinhold Pauli.

Von Niebuhr angeregt beschäftigte er sich damals seit einer reihe von jahren wissenschaftlich vorwiegend, mehr um der einmal übernommenen pflicht zu genügen als aus neigung, mit der herausgabe der umfassenden beschreibung der stadt Rom, zu der er sich vornehmlich mit den auf dem titel als mitherausgebern genannten genossen Platner, Gerhard und dem kürzlich in hohem alter in Marburg verstorbenen juristen Röstell vereinigt hatte. es konnte nicht fehlen, dasz der, wie ihn Urlichs einmal sehr bezeichnend nennt, 'ideenreiche' Bunsen, je mehr er die last dieser arbeit empfand, um so mehr den wohl und vielseitig vorgebildeten, regsamen und strebsamen jungen hausgenossen als geeignet erkannte, ihm einen teil derselben abzunehmen. gern und willig ergab sich Urlichs seinem wunsche: in der zweiten, 1838 veröffentlichten abteilung des dritten bandes erscheint er als mitherausgeber und als verfasser der allgemeinen, die historisch-topographischen gesichtspunkte erörternden einleitungen zu den büchern über die stadtteile der Carinen und der Esquilien, des Viminal und des Quirinal und ihrer umgebungen, sowie des Monte Pincio, die dritte, bereits nach seiner heimkehr erschienene abteilung, das Marsfeld, Trastevere und den Janiculus umfassend, stattete er nicht nur in gleicher, und für das Marsfeld weit umfassenderer weise aus, sondern er erscheint auch durch alleinige unterzeichnung der aus Bonn, den 3 august 1842 datierten vorrede als hauptredacteur. in eben demselben jahre aber erschien auch eine abhandlung des bis dahin vornehmlich durch seine mit ebenso viel kenntnis als geschick abgefaszten antiquarischen, das griechische und das römische leben darstellenden, mit gelehrten excursen begleiteten romane Charikles und Gallus bekannten Leipziger professors Wilhelm Adolph Becker über die mauern und die thore des alten Rom und ihr folgte bald von demselben eine eingehende behandlung der gesamten römischen topographie im ersten bande seines handbuchs der römischen altertümer. an beiden orten griff er die beschreibung der stadt Rom mit groszer schärfe an. auch er verkannte nicht das verdienst des Bunsenschen werkes, das mit den seit dem siebzehnten jahrhundert durch den Italiener Nardini nicht nur in seinem vaterlande verbreiteten, sehr fragwürdigen anschauungen gebrochen hatte, aber nicht in gleichem masze hatte es sich von den annahmen des damals in Rom hochangesehenen architekten Luigi Canina emancipiert und es fehlte ihm an einer gesicherten philologisch-kritischen, nur durch eine methodische durcharbeitung der gesamten alten litteratur zu erwerbenden grundlage, während Becker, der sich diese erworben hatte und sie mit meisterschaft beherschte, doch durch einen verhältnismäszig nur kurzen aufenthalt

Digitized by Google

in Rom sich nicht eine in völlig gleichem masze durch selbständige durchforschung gewonnene kenntnis der denkmäler und ihrer geschichte hatte aneignen können. auf grund einer von dem damals in Rom weilenden Ludwig Preller, dem späteren hochgeschätzten oberbibliothekar in Weimar, mit unterstützung der capitolinischen genossen verfaszten, trotz der anerkennung der gesamtleistung doch lebhaften widerspruch erhebenden recension seiner topographie in der Jenaischen litteraturzeitung liesz dann Becker als 'warnung' seine 'römische topographie in Rom', verteidigung nicht minder als erneuten, heftigen angriff, erscheinen. darauf antwortete Preller nur kurz in einer beilage zu jener zeitung, als hauptkämpfer aber trat nun Urlichs hervor mit seiner, fast dreifach so starken, 150 seiten umfassenden, 'herrn doctor Bunsen dem topographen' demonstrativ gewidmeten, römischen topographie in Leipzig, die sich auf dem titel als 'einen anhang zur beschreibung der stadt Rom' bezeichnete; darauf folgte, auch über 100 seiten stark, 'zur römischen topographie. antwort an herrn Urlichs' von Becker, schlieszlich von Urlichs als 'antwort an herrn Becker' noch ein heftchen 'Römische topographie in Leipzig. II.'

Wenn die ergebnisse dieses streites im allgemeinen nach dem urteil der hervorragendsten specialforscher der im vorhergehenden gegebenen charakterisierung beider leistungen und standpunkte entsprechen, so fordert die wahrheit, es nicht zu verschweigen, dasz wenn Becker bei aller herbheit und härte sich doch innerhalb der grenzen einer wissenschaftlichen polemik hielt, der jüngere, heiszblütige und heisspornige, pro aris et focis kämpfende gegner diese vielfach überschritt; nicht minder aber fordert sie, zu bekunden, dass er drei jahrzehnte später dem einstigen gegner an dem wiederholt angezogenen orte nicht nur eine im allgemeinen von hoher anerkennung erfüllte darstellung seines lebens widmete, sondern auch namentlich seine römische topographie als 'brauchbarstes und zuverlässigstes handbuch' bezeichnete. wenn er weiter die worte hinzufügte: 'da aber B. den neueren topographen mit groszer heftigkeit widersprach, sie auch manchmal mit unrecht tadelte, wurde er in gereizte polemik verwickelt, welche er mit steigender gereiztheit, aber mit ehren durchfocht', so wird man nicht anstehen zu bekennen, dasz auch Urlichs schlieszlich 'mit ehren' aus diesem kampfe hervorgegangen ist. er selbst beteiligte sich in gleicher weise wie bei jenem groszen werke durch abfassung der verhältnismäszig ausführlichen einleitung bei der mit Platner 1845 als auszug daraus herausgegebenen, einen mässig starken octavband umfassenden 'beschreibung Roms'. bereits 1842 in der handschrift vollendet, erschien sie 'aus gründen des buchhändlerischen vertriebs' erst 1845. in der vorher genannten vorrede zu der letzten abteilung des hauptwerks aber kündigte er an, dasz von den früher verheiszenen ergänzungen des hauptwerks das von ihm und Gerhard bearbeitete urkundenbuch im nächsten jahre (1843) erscheinen werde. aber erst fast 30 jahre später (1871), mehrere jahre nach Gerhards tode, erschien es, nicht so umfassend als es ursprünglich geplant war, als codex topographicus urbis Romae. und wenn der herausgeber darin seine hoffnung aussprach, das jetzt noch fehlende nach einer inzwischen zu unternehmenden römischen reise im nächsten jahre 'dem mehr begonnenen als vollendeten werke' hinzuzufügen, so ist zwar diese reise unternommen worden, aber von Urlichs umfangreichen, zu diesem zwecke veranstalteten sammlungen ist nichts mehr an die öffentlichkeit getreten.

Seine thätigkeit als erzieher im Bunsenschen hause, zu dem wir uns zurückwenden, erreichte ihren abschlusz bereits im sommer 1837, wo Bunsen nach Berlin zu verhandlungen mit dem von der curie dorthin entsandten Capaccini entboten, die weiterer erziehung zunächst bedürftigen beiden söhne in seiner zahlreichen familie, den fünfzehnjährigen Karl und den dreizehnjährigen Georg, mit sich nach Deutschland nahm

Digitized by Google

und jenen dem Blochmannschen institut in Dresden, diesen der Schulpforte übergab. als ein zeichen des ihm von Bunsen fortgesetzt gewährten vertrauens erscheint es, dasz dieser ihn zu anfang des jahres 1838 zur beförderung wichtiger depeschen nach Berlin ausersah. gern und lebhaft wuste er von der damals mitten im winter mit blitzeseile vollführten reise zu berichten. längere zeit in Berlin zurückgehalten und sehnlich erwartet, war er es, der gegen alles verhoffen Bunsen seine unter der form gnädiger gewährung oft erbetener erlaubnis erteilte entlassung von dem römischen posten überbrachte; noch nicht volle zwei wochen darauf, in den letzten tagen des april, verlieszen Bunsens das Capitol. Urlichs aber blieb zu ihnen in den besten beziehungen. schon aus München erhielt er mit den nächsten freunden des hauses einen herzlichen grusz von frau Bunsen, und als sie 1842 und 1844, während Urlichs wieder an den ufern des heimatlichen stroms weilte, den Rhein berührte, begrüszte und begleitete er sie zu ihrer in vertrauten briefen lebhaft ausgesprochenen genugthuung auf ihrem wege.

Zunächst aber blieb er in Rom, der förderung seiner topographischen und sonstigen studien im engsten anschlusz an das institut ergeben. mit Mittelitalien durch mehrere reisen, mit Neapel durch zweimaligen längeren aufenthalt genau bekannt geworden, unternahm er im herbste im verein mit beiden Abeken und mit Papencordt eine reise nach Sicilien, wobei der Ätna unter nicht ungefährlichen umständen entschlossen und glücklich bestiegen wurde. in Rom gesellte sich um dieselbe zeit den capitolinischen genossen, zunächst im anschlusse an Braun, Otto Jahn zu; etwa gleichzeitig mit dem im sommer 1839 heimkehrenden verliesz auch Urlichs die ihm ebenso lieb als für seine gesamte entwicklung bedeutungsvoll gewordene stätte. zunächst um noch einmal als lehrer und erzieher eine schottische familie Lindsay in die Schweiz und nach Florenz zu begleiten; noch einmal war ihm dann auch rückkehr nach Rom und ein zweiter römischer aufenthalt vergönnt; erst im sommer 1840 kehrte er nach fünfjähriger abwesenheit nach Deutschland, an den Rhein, nach Bonn zurück.

Im winter vollzog er hier seine habilitation, im folgenden sommerhalbjahre begann er seine vorlesungen. inzwischen hatte sich auf der rheinischen hochschule im bereich des ihm zunächst liegenden wissenschaftlichen gebietes ein gewaltiger, heilbringender umschwung vollzogen. zwar des hochverehrten Welcker stern leuchtete unverändert, aber Heinrich und Näke waren inzwischen aus dem leben geschieden und statt der verlöschenden, nur noch spärlich glimmend ihr dasein fristenden war strahlend in jugendlichem feuer Friedrich Ritschl am akademischen horizont emporgestiegen, der, Welcker in erfreulichster weise ergänzend und in collegialischem vereine mit dem älteren, auch von ihm im vollen umfange seiner bedeutung und seines wertes erkannten collegen eine neue ära für den betrieb der classischen studien in Bonn herbeiführte. mit wohlwollen empfieng er den nachstrebenden, jungen genossen und zeigte sich bemüht, ihm in den mitgliedern des philologischen seminars zuhörer für seine ersten vorlesungen zuzuführen.

Einer derselben, ein längst hochangesehener gelehrter, der in des jungen docenten zweitem und drittem semester römische geschichte, eine übersicht über die archäologie im anschlusz an Otfried Müllers handbuch und eine mit übungen verbundene einleitung in die lateinische epigraphik bei ihm hörte, bemerkt, dasz die behandlung noch etwas unruhig, aber für einen anfänger anerkennenswert gewesen sei, und rühmt, dasz er bemüht gewesen sei, auch in persönliche beziehungen zu den zuhörern zu treten. noch während des weiteren verlaufs des privatdocententums aber bildete er nach dem urteil eines damaligen collegen seine lehrgeschicklichkeit in hervorragendem masze aus und erwarb sich zahlreiche und dankbare zuhörer. ich selbst lege gern zeugnis davon ab, dasz ich etwas später während eines kurzen Bonner

Digitized by Google

aufenthalts im herbste 1845 eine stunde in einer einleitungsvorlesung zur erklärung des Pindar bei ihm hospitiert habe, die mir nach inhalt und form als gleich mustergültig erschien und mir immer in lebhafter und angenehmer erinnerung geblieben ist.

Mit nicht rastendem eifer auch quantitativ vorwärts schreitend erweiterte er während der dreizehn semester seines Bonner lehramts, vom siebenten an nach schneller beförderung bereits auszerordentlicher professor, den kreis seiner vorlesungen zu einem ziemlich bedeutenden; sie umfaszten auszer den bereits genannten namentlich auch die gesamtgeschichte des altertums, ebenso die gesamte alte und daneben die italische geographie, auch beziehungsweise ethnographie und chorographie, sowie athenische und römische topographie, griechische und römische altertümer, alte kunstgeschichte und kunstmythologie, einmal gab er eine übersicht der allgemeinen kunstgeschichte, daneben wurden die kunstgeschichtlich wichtigen stellen des Plinius, Pindar, Thukydides, Cicero erklärt; das von vorn herein angestrebte nähere verhältnis zu den zuhörern wuste er bald durch gründung einer historisch-antiquarischen gesellschaft zu erweitern und zu vertiefen, die sich vorübergehend während der letzten beiden semester von Heinrich von Sybels Bonner lehrthätigkeit zu einer gemeinsam geleiteten historischen gesellschaft gestaltete. bemerkenswert ist endlich, dasz es ihm möglich war, in einem der letzten semester auch die erklärung von Shakespeares Romeo und Julia anzukündigen. von seinen kenntnissen auch auf diesem gebiete wurde auf eine für ihn ehrenvolle weise auszerdem dadurch gebrauch gemacht, dasz er ausersehen wurde, einer reihe während dieser zeit in Bonn studierender prinzen, unter ihnen den prinzen Friedrich Karl und Georg von Preuszen, unterricht sowohl in der kunstgeschichte als auch in den neueren sprachen zu erteilen. für ersteren wurde er auch als begleiter und kunsthistorischer führer auf einer belgischen, mit seinem damaligen gouverneur von Roon, dem späteren kriegsminister, unternommenen ferienreise ausersehen. seine geselligen verhältnisse und verbindungen waren auch sonst erfreuliche: Welcker stand er, wie bereits zu erwähnen war, mit pietätsvoller verehrung gegenüber, Ritschl, in dessen hause er auch vorzugsweis gern und viel verkehrte, hörte nicht auf, ihm wohlwollen zu erweisen und gab seiner schätzung sowohl den studierenden gegenüber als nach Urlichs scheiden von Bonn in einem durch einen glücklichen, aus England heimgebrachten fund desselben veranlaszten aufsatze auch einen öffentlichen ausdruck; wie bedeutungsvoll diese schätzung Ritschls für seinen ganzen lebensgang später werden sollte, wird sich bald zeigen; wie sehr er selbst über die gute meinung Ritschls von seinen leistungen erfreut war, zeigt die widmung seiner ausgabe des Taciteischen Agricola an ihn, in welcher sehr geschickt die eine gleiche empfindung ausdrückenden widmungsverse des Catull an Cornelius Nepos parodiert sind; auch zu August Wilhelm Schlegel gewann er nähere beziehungen; in den verschiedensten kreisen war er als interessanter und gewandter gesellschafter beliebt.

Einen mittelpunkt der vereinigung fanden damals die jüngeren lehrer der universität, denen sich auch einige ältere sowie ein und der andere den akademischen kreisen nicht unmittelbar angehörige gesellte, in einer zwanglosen vereinigung, die einem bescheidenen gasthofe, dem 'Schwan', in welchem sie sich während des winters allsonnabendlich des abends versammelte, ihren namen entlehnte. jedem mitgliede lag es abwechselnd ob, die freunde mit einem vortrage aus dem gebiete seiner wissenschaft zu unterhalten und damit zunächst die grundlage für das weitere, meist lebhafte und interessante gespräch darzubieten. darauf folgte eine einfache abendkost, nach der man meist bis zu später stunde vereint blieb. in den sommermonaten aber nahm die gesellschaft die gestalt eines heiteren kegelclubs an, der in dem benachbarten dörfchen Endenich tagte. volle freiheit herschte im kommen und im wegbleiben

und wie überhaupt im akademischen leben, so kam auch durch berufung oder abgang mancher wechsel in die gesellschaft, die aber immer eine nicht unbeträchtliche zahl von mitgliedern zählte. unter denselben befanden sich in den jahren, in denen Urlichs ihr angehörte, nicht wenige, die später sich einen bedeutenden namen erwarben; viele sind längst dahingegangen, wie Gottfried Kinkel und Karl Simrock, wie Lassen, der forscher auf dem gebiete des indischen altertums, der bahnbrechende sprachvergleicher August Schleicher und der classische philolog Lersch, Urlichs älterer landsmann und schulgenosse, der enthusiastische katholische philosoph Clemens und der physiker Radicke, eine nicht unbeträchtliche anzahl ist erst vor kürzester zeit abberufen worden: Albrecht Ritschl in Göttingen und vier der rheinischen hochschule treugebliebene männer, Delius, Gildemeister, Haelschner und der wenigstens manchen mitgliedern nahestehende, wenn auch nur vorübergehend selbst teil nehmende hochbetagte Alfred Nicolovius. auch von ihm, dem mitteilsamen und an erinnerungen reichen, hoffte ich demnach noch einige weitere kunde von jener zeit erhalten zu können; doch fühlte er sich, wie er mir am 19 märz mit ebenso fester als zierlicher hand und mit nicht minder zierlicher wendung schrieb, nicht mehr dazu im stande, so 'viele freundliche erinnerungen' an den 'vielseitig gebildeten, geistreichen, heiteren, liebwerten Urlichs' er auch bewahrte; ich ahnte nicht, dasz er selbst schon eine woche später aus dem leben scheiden würde. jetzt leben meines wissens von dem einst so reichen bunde nur noch die theologen Krafft in Bonn und Sommer in Königsberg, der präsident Budde in Rostock, der buchhändler Marcus in Bonn, Heinrich von Sybel und Bernhard Windscheid, die, wenn auch nicht ohne wehmut der dahingeschiedenen gedenkend, doch sicher sämtlich dem alten 'Schwan', dessen angeregtem und anregendem kreise mir auch selbst einmal bei dem vorher bezeichneten aufenthalt durch Urlichs einführung gastlich nahe zu treten vergönnt gewesen ist, eine treue erinnerung bewahren, wie auch Urlichs sie ihm stets bewahrte. allseitig wurde auch unter den collegen innerhalb wie auszerhalb des Schwans sein talent anerkannt; wenn nicht überall gleiche sympathie ihm entgegentrat, so beruhte das auf einer gewissen vornehmheit seines auftretens, die man aus seinem verhältnisse zu Bunsen und aus still genährten hoffnungen, wie jener selbst durch Niebuhr, so durch ihn in die diplomatische laufbahn hineingezogen zu werden ableitete und die empfindung gewann, dasz er sich eigentlich als privatdocent nicht recht wohl fühle. dazu trat dann gegenüber der ihm von Ritschl zugewandten gunst und namentlich bei und nach seiner beförderung zum professor die verstimmung seiner beiden, etwas älteren fachgenossen, die sich zurückgesetzt fühlten, obwohl auch nach einem mir vorliegenden schriftstücke trotz aller durch diese verhältnisse hervorgerufenen sonstigen herbigkeit des urteils auch von dieser seite ihm gewandtheit, kenntnis und urteil nicht abgesprochen wurde.

Ein bleibendes und allseitig anerkanntes verdienst um die heimat wie um die wissenschaft erwarb er sich bereits unmittelbar nach beendigung des ersten semesters seiner akademischen thätigkeit durch die auf seinen vorschlag bei gelegenheit der vierten im herbste 1841 in Bonn abgehaltenen versammlung deutscher philologen und schulmänner erfolgte gründung des vereins von altertumsfreunden im Rheinlande. der zweck desselben war und ist es, einerseits das ganze Rheinland und die darin zerstreuten denkmäler zu erforschen und auf diese art eine vereinigung zu bilden, durch welche die vereinzelten funde erhalten sowie durch vergleiche mit andern in das rechte licht gestellt würden, anderseits die classischen Rheingegenden als ein ganzes in der wissenschaft zu vertreten und als integrierenden bestandteil in die archäologie einzuführen. ungefähr 50 gelehrte traten sogleich zusammen, statuten wurden entworfen, ein vorstand gewählt, die genehmigung der staatsregierung nachgesucht. diese erfolgte gegen ende des jahres. fortan erwies sich der

Digitized by Google

verein, der von vorn herein das ganze gebiet des Rheins ins auge faszte, um die bezeichnenden worte eines hervorragenden kenners zu gebrauchen, wirksam als wichtiger einigungspunkt der berichte, fundnotizen, der publicationen, gröszeren topographischen, museographischen, erklärenden arbeiten auf diesem felde. Urlichs war, zunächst unter dem vorsitz von Ritschl, der aber dieses amt bald niederlegte, das amt des ersten, Lersch des zweiten redigierenden secretärs übertragen: schon im nächsten jahre konnte das erste, jenem programm entsprechende heft eines jahrbuchs des vereins ausgegeben werden, das sein erfreuliches gedeihen und wachsen in dem von Urlichs unterzeichneten berichte melden konnte. solcher stattlichen hefte sind bis jezt in ununterbrochener folge 89 erschienen, vielfach mit zum teil ausführlichen beiträgen von Urlichs, unter denen die abhandlung 'der Rhein im altertum' (im 64n bande) mit recht als besonders bedeutsam bezeichnet wird. nachdem auf Gerhards anregung seit dem jahre 1843 auch in Bonn von seiten des vereins Winckelmannsfeste und bald auch programme dazu veranstaltet wurden, hat Urlichs auch daran sich beteiligt, sowohl als festredner wie (1846 und nach mehr als zwei jahrzehnten 1867) durch abfassung der festschrift.

So bewahrte und bezeugte er dauernd seinen anteil an den heimischen bestrebungen; er selbst aber war schon bald nach abfassung jenes ersten programms zum ordentlichen professor in Greifswald als nachfolger Otto Jahns ernannt worden. ehe er mit dem beginn des wintersemesters 1847 die neue stellung antrat, unternahm er namentlich zur erweiterung seiner anschauungen auf dem kunstgebiete eine reise nach England. im vergleiche mit der blühenden, von jünglingen aus allen gauen des vaterlandes mit vorliebe aufgesuchten hochschule an den heimatlichen, gesegneten ufern des Rheins schien Greifswald zunächst nur geringen ersatz zu bieten; aber bald und mehr und mehr trat es hervor, dasz die kleine, durch bedeutenden materiellen besitz und altüberlieferte gerechtsame gefestigte und unabhängige neuvorpommersche hochschule sich in aufsteigender linie befand: zwar fehlte es nicht ganz an einigen, mehr oder minder anachronistischen überbleibseln aus der Schwedenzeit und an einem oder dem andern sonst stehen oder zurückgebliebenen mitgliede der akademischen corporation; aber anderseits zählte sie schon bei seiner ankunft eine anzahl tüchtiger und namentlich jüngerer regsamer kräfte, die sich während seines Greifswalder septennats mehrten und mit denen gemeinsam zu wirken und in wettbewerb zu treten dem vorwärts strebenden eine willkommene aufgabe sein muste: die theologen Vogt, Gass und Baier, die juristen Beseler und Windscheid, sowie der auch an der universität habilitierte oberstaatsanwalt Friedberg, späterer justizminister, der chirurg Bardeleben und von den facultätsgenossen Baumstark, frhr. von Feilitzsch, Alb. Höfer, Matthies; ein vorbild für eigne, unablässige thätigkeit bildete, freilich nicht leicht nahbar, weil ganz in seinen wissenschaftlichen arbeiten lebend, sein nächster fachgenosse, der feinsinnige, tiefgelehrte Schömann; dasz es Urlichs aber gelang, trotzdem auch zu ihm in ein erwünschtes verhältnis zu treten, bezeugt nicht minder seine 'in herzlicher liebe und verehrung' 1863 erfolgte widmung seiner schrift über das leben und die werke eines bedeutenden bildhauers der blütezeit von Hellas, des Skopas, zum jubiläum des trefflichen altmeisters als der ausdruck 'persönlicher anhänglichkeit', den er ihm mehr als zwanzig jahre später noch einmal nachrief. seine eigne vielseitigkeit trat gleich in der ankündigung seiner vorlesungen hervor: den seminaristen wollte er im winter einen griechischen schriftsteller (Plutarchs leben des Lykurg) vorlegen, in einer vorlesung den Tacitus erklären, in einer andern die topographie von Rom, in einer dritten auserlesene capitel der archäologie behandeln und daneben veröffentlichte er in demselben semester ein bautechnisch-antiquarisches Winckelmannsprogramm über die apsis der alten basiliken;

im nächsten sommer 1848 bestimmte er den Catull für das seminar, erklärte Pindar, trug geschichte der alten kunst vor und leitete, seiner löblichen gepflogenheit, sich mit seinen zuhörern auch persönlich und näher zu beschäftigen, entsprechend, nach dem vorgange Jahns, von dem er auch die Winckelmannsfeste erbte, die übungen einer archäologischen gesellschaft. diese übungen kündigte er fortan fast ununterbrochen in den jahren seiner Greifswalder lehrthätigkeit an; freilich blieb sie zunächst nicht lange ungestört.

Wie man in Bonn an ihm eine hinneigung zu einer staatsmännischen laufbahn im kreise seiner amtsgenossen zu bemerken glaubte, ist schon angedeutet worden. dem entspricht es, wenn ein jüngerer, der in geselligen kreisen mit ihm in jener zeit vielfach zusammentraf, mitteilt, dasz sich ihm besonders deutlich das lebhafte interesse eingeprägt habe, mit dem Urlichs die politischen tagesfragen verfolgte. 'im geselligen gespräch', berichtet dieser, 'gieng er gern auf einschlägige fragen ein, und alles, was er darauf bezüglich sagte, war klar und bestimmt, so dasz man, auch wenn man hier und da anderer meinung war, sich gern mit ihm darüber unterhielt.' so musten anlage und neigung ihn dazu führen, bei den politischen bewegungen, die bald nach seiner niederlassung in Greifswald Preuszen, Deutschland, Europa erschütterten, nicht ein unthätiger zuschauer zu bleiben. er stand auf der seite der regierung und in stürmischen wahlversammlungen trat er tapfer mit seiner glänzenden rednergabe für dieselbe in die schranken. dasz er sich dabei keineswegs urteilslos und blind ergab, dasz er dem einseitigen und reactionären, exclusiv schwarz-weiszen Borussentum kritisch gegenüberstand und ein wahrhaft deutsches herz im busen trug, das zeigt die rede, die er als vertreter der universität am 15 october, dem geburtstage könig Friedrich Wilhelms IV, dem damaligen vorschriftsmäszigen zopfe gemäsz, in lateinischer sprache, über dessen verdienste und die deutsche einheit hielt. bei allem lobe, das er ihm glaubte spenden zu dürfen, unterdrückte er doch auch nicht freimütige äuszerungen über das, was er von dem auftreten des königs in dieser cardinalfrage seinen ansichten und wünschen nicht entsprechend fand. da diese rede auch in deutscher sprache gedruckt wurde, verstärkte sie sicher das ansehen, das er sich ohnehin bei dem maszvollen teile seiner gesinnungsgenossen erworben hatte und so wurde er zum abgeordneten in die nach der auflösung der nationalversammlung auf den 26 februar 1849 berufene zweite kammer für den wahlkreis Greifswald-Grimmen gewählt. bekannt ist, dasz dieselbe schon am 27 april infolge ihrer abstimmung über die gesetzlichkeit der fortdauer des Berliner belagerungszustandes aufgelöst wurde.

Dasz er hier von vorn herein sich eine nicht einfluszlose stellung zu gewinnen wuste, dasz er, indem er sich der regierung anschlosz, doch einen wechsel der personen in derselben für erspricszlich hielt, dasz er die annahme der deutschen kaiserkrone lebhaft wünschte, wenn er auch eine sehr vorsichtige haltung von seiten der kammer für geboten erachtete, dasz er endlich die auflösung der kammer misbilligte, das geht aus einer kleinen, von ihm unmittelbar nach der auflösung veröffentlichten schrift 'zwei monate in der kammer' hervor, die, lebendig geschrieben, einen interessanten einblick in das innere des damaligen parteigetriebes gewährt. auch für die nächste legislaturperiode 1849 bis 1852 wurde er von seinem wahlkreise wieder gewählt. besonders einfluszreich trat er im ersten jahre bei den verhandlungen über die revision der decemberverfassung hervor; er suchte auszuführen, dasz die von der krone zu der von ihr selbst am 5 december 1848 octroyierten verfassung mittelst der botschaft vom 7 januar 1850 vorgelegten änderungsvorschläge innerhalb ihrer berechtigung lägen, dasz die kammer sie zum wohle des vaterlandes annehmen solle und dasz die ehre der kammer es zugebe, dasz sie diesen weg einschlage, wobei es sich namentlich

Digitized by Google

um die aufnahme einer erblichen pairie als bestandteil der ersten kammer handelte. es wurde damals in Berlin erzählt und geglaubt, dasz er während der sich an diese vorschläge knüpfenden verhandlungen unmittelbare fühlung mit dem ministerium habe, auch dasz er für die stelle eines unterstaatssecretärs im unterrichtsministerium ausersehen sei wurde behauptet. jedenfalls war er so hervorgetreten, dasz er nunmehr von einem wahlbezirk, dem er persönlich nicht angehörte (Frankfurt a. O.-Lebus), in das volkshaus des Erfurter parlaments (20 märz bis 29 april 1850) gewählt wurde; auch hier stimmte er vorkommendenfalls gegen die äuszerste rechte, aber anderseits stimmte und sprach er, unter lebhaftem bravo und beifallklatschen auf der rechten, aber ohne erfolg, auch gegen die durch die namen Auerswald, Beckerath, Beseler, L. Camphausen, Soiron, beide Vincke bezeichnete majorität gegen unveränderte annahme der von den regierungen vorgelegten verfassung, namentlich mit rücksicht auf die beschworene preuszische verfassung, die ihm, wie er damals äuszerte, durch mehrere bestimmungen jenes entwurfs verletzt zu sein schien. doch gestand er selbst später, dasz er damals selbst nur mit überwindung im anschlusse an den von ihm hochgestellten Radowitz gegen die unbedingte annahme dieser verfassung gestimmt habe. er sprach das unmittelbar nach der Olmützer punctation aus in der denkwürdigen adressdebatte der zweiten kammer vom 3 december 1850 keinem geringeren gegenüber als dem damaligen abgeordneten v. Bismarck-Schönhausen, er sprach es aus in einer weise, die von ehrlicher überzeugungstreue in seinem gesamten politischen verhalten und von warmem patriotismus ein ebenso beredtes zeugnis ablegt, als sie ihn mit einigen seiner bisherigen gesinnungsgenossen fortan von dem regiment Manteuffel schied. 'ich gehöre', sagte er in dieser rede, 'zu denjenigen, welche die regierung seiner majestät aufrichtig und mit vertrauen unterstützt haben; wir haben ihr einen uneigennützigen, ja wir dürfen sagen selbstverleugnenden beistand geleistet. . . . es ist eine ernste pflicht, dasz jetzt jeder offen spreche; darf er jetzt noch der regierung mit vertrauen folgen? ja oder nein? ich sage nein.' unmöglich sei es, dasz dieselben männer, die bis dahin dafür wirkten und ihr wort verpfändeten, dasz das deutsche verfassungswerk beendigt, das bedürfnis der nation befriedigt, die ehre Preuszens geschützt werde, noch das vertrauen des landes genössen, wenn sie jetzt den entgegengesetzten weg einschlügen. mit aufgabe mancher aussichten, mancher hoffnung vielleicht, brach er so die brücke hinter sich ab; noch an dem weiteren fortgange dieser session und an der nächsten des jahres 1851/52 nahm er, consequent an dem nunmehr eingenommenen standpunkt festhaltend, teil. damit war seine parlamentarische, glänzend begonnene, ehrenvoll abgeschlossene thätigkeit beendigt. er selbst gedachte ihrer nicht ohne ein gewisses vollberechtigtes selbstbewustsein: einem bevorzugten jünger, der ihm beim wegzuge von Greifswald beim einpacken seiner bücher behilflich war und als er die wuchtigen bände der kammerverhandlungen erblickte, einen blick auf den titel warf, citierte er lächelnd die worte des Virgil: 'quorum pars magna fui.'

Während jener anspannenden und aufregenden thätigkeit aber hatte sein leben den in einer solchen zeit doppelt erwünschten festen halt durch die begründung des eignen hauses gefunden. im jahre 1850 durfte er die ebenso schöne und anmutige als kluge und verständige jüngere tochter Luise eines hochangesehenen beamten, des geheimen justizrats Quistorp in Greifswald heimführen, die es während einer glücklichen fast vierzigjährigen ehe verstanden hat, sein leben und sein haus zu schmücken, die in freud und leid ihm immerdar die treueste gefährtin gewesen ist. sie begleitete ihn auch während des nächsten und des folgenden winters zu den kammersitzungen nach Berlin, teilte die interessen, die ihn bewegten, die genüsse der edelsten geselligkeit, die sich ihm durch manigfache verbindungen darboten, mit angesehenen staats-

Digitized by Google

männern wie Abeken, v. Balan, v. Gruner, mit gelehrten wie E. Curtius, Gerhard, Lepsius, Twesten und mit dem gesamten Mendelssohnschen hause, wo das junge ehepaar namentlich an sonntagen bei der ehrwürdigen mutter, frau Joseph Mendelssohn, im engsten kreise den ihr nah befreundeten Alexander v. Humboldt traf und mit besonderer güte von ihm ausgezeichnet wurde.

Wenn nun auch die politische thätigkeit während dieser jahre wiederholt störende unterbrechungen der akademischen herbeiführen muste, so war doch Urlichs, soweit jene ihn nicht in anspruch nahm, auch in dieser zeit und fortan unausgesetzt mit voller hingebung auch in seinem berufe thätig. den schon recht umfassenden kreis seiner vorlesungen erweiterte er noch durch vorträge über die geschichte der griechischen und der römischen litteratur und durch eine einführung in die paläographie, auch der umfang der in denselben erklärten und im seminar vorgelegten werke des altertums dehnte sich nicht unbeträchtlich aus. sein vortrag galt, wie ein damaliger jüngerer fachgenosse schreibt, als höchst lebendig und anregend und auch dem inhalt nach lehrreich und praktisch, und der oben erwähnte jünger aus dieser zeit faszt die von Urlichs erhaltenen eindrücke dahin zusammen, dasz er methode besasz und bethätigte, aber frei von jeder schablone war; das Goethesche wort 'es ergreift doch nur der verständige das rechte' habe er zum wahlspruche nehmen können. 'als lehrer', setzt er hinzu, 'wie als mann der gesellschaft behandelte er die dinge mit einer leichtigkeit und eleganz, welche vielleicht zuweilen den unkundigen darüber täuschen konnte, dasz er sie sicher und fest anfaszte.' jener college aber hebt es noch heute dankbar hervor, wie liebenswürdig und aufmunternd Urlichs gegen ihn als jungen docenten gewesen sei; er habe es nicht glücklicher treffen können als mit diesem manne zur ebenung seiner ersten schritte auf der akademischen laufbahn. freundlich öffnete er auch ihm und anderen strebenden die junge, anmutige häuslichkeit; mit den familien der obengenannten amtsgenossen, so weit sie selbst vermählt waren, und mit manchen anderen aus akademischen und sonstigen kreisen, in denen das schwiegerväterliche haus eine führende stellung einnahm, entwickelte sich eine anregende geselligkeit, mit mehreren derselben, namentlich mit Beselers und mit Friedbergs, eine allen wechsel der zeit und des orts überdauernde freundschaft.

Doch weder die amtliche noch die zeitweilige politische thätigkeit noch die manigfachen geselligen ansprüche hinderten, soweit jene auch ausgebreitete und so viel als möglich unausgesetzte studien forderte, ihn an litterarischer production. schon seit 1846 hatte er gelegentlich proben seiner beschäftigung mit der naturgeschichte des ältern Plinius gegeben: als einen umfassenderen ertrag derselben veröffentlichte er 1853 eine kritische, von genauer kenntnis des schriftstellers zeugende und als solche anerkannte revision des textes vieler stellen aus der ersten hälfte dieses umfassenden werkes (vindiciae Plinianae; Gerhard gewidmet), der erst nach längerem zwischenraum (1866) ein abschlieszender zweiter teil folgte. neben Plinius, dem er zunächst durch seine kunstgeschichtlichen studien näher getreten war, wendete er sich, gleichfalls an frühere studien anknüpfend, der kunstgeschichte selbst zu: besonders waren es chronologische und biographische untersuchungen, die für ihn zunächst im mittelpunkte des interesses standen und, wenn auch keineswegs ausschlieszlich, auf die dauer blieben: als Winckelmannsprogramme veröffentlichte er 1853 und 1854 zwei abschnitte über den Skopas, die später integrierende teile des vorhin erwähnten werkes über den künstler bildeten, und im rheinischen museum für philologie die behandlung einer chronologische und genealogische schwierigkeiten bietenden frage aus der anfangszeit der griechischen kunstübung 'über die älteste samische künstlerschule' in einem sendschreiben an Heinrich Brunn über die behandlung derselben frage in dessen erstem bande der

Digitized by Google

geschichte der griechischen künstler, welchen er gleichzeitig an einem andern orte einer eingehenden besprechung unterwarf.

Mitten in diesem freudigen und gedeihlichen wirken und schaffen traf ihn ein ruf nach Würzburg. so gut alldeutsch er war, doch hieng er fest an Preuszen, nicht minder war ihm Greifswald, die heimat seiner frau, selbst zur zweiten heimat geworden, und er war nicht abgeneigt unter gewährung einiger, sicher nicht unbescheidener wünsche zu bleiben: aber er fand bei dem ehrlichen, aber starren minister v. Raumer, der ihm offenbar von der kammerzeit her nicht wohlwollte, kein entgegenkommen, und so entschlosz er sich denn nicht leichten herzens dem rufe zu folgen. zwar die reize der rebenumkränzten lebhaften stadt am ufer des Mains im herzen Deutschlands musten den Rheinländer locken — aber es war die fremde; die nahen familien- und freundschaftlichen beziehungen musten aufgegeben werden, vor allem: Otto Jahns nachfolger hatte den weg geebnet gefunden, Schömanns college hatte neben einem amtsgenossen von europäischem rufe gestanden, den er verehren muste; aber während auf den beiden andern landesuniversitäten, in München und in Erlangen, die lehrstühle der philologie durch männer wie Döderlein, Spengel und Thiersch vortrefflich besetzt waren, war es um Würzburg in dieser beziehung dürftig bestellt. Urlichs selbst hat diese verhältnisse ebenso interessant als taktvoll in seiner rectoratsrede über die philosophische facultät der universität Würzburg beleuchtet. zwar nicht ganz so schlimm mehr als im anfang des jahrhunderts stand es, wo ein professor der rhetorik sich für den fall um eine professur der classischen philologie beworben hatte, dasz er die professur der physik (oder der mathematik, wie die facultätssection hinzufügte) nicht erhalten sollte, und jene schlieszlich auch wirklich erhielt. in den jahren 1835 bis 1844 hatte die universität sogar an Ernst v. Lasaulx für den vortrag der realdisciplinen einen nicht minder geistreichen als gelehrten, wenn auch in einseitigen auffassungen von seinem stark ausgeprägten exclusiv katholischen standpunkte aus befangenen vertreter; aber statt ihm einen vertreter der grammatik und kritik zuzugesellen, berief man ihn nach München und an seiner statt nach Würzburg den rector des gymnasiums zu Straubing, Reuter. es fehlte R. nicht an fleisz und an sprachlichen kenntnissen und auch litterarisch hatte er sich in den ersten dreisziger jahren durch erklärende ausgaben einiger reden des Demosthenes und des Cicero einigermaszen bekannt gemacht; aber er war, wie er selbst einsah und wenigstens später offen alten zuhörern gegenüber beklagte, nicht im stande, den anforderungen seines amtes auch nur dem umfange nach zu genügen und alle die disciplinen, die für die ausbildung des künftigen gymnasiallehrers notwendig waren, vorzutragen. nach kräften wirksam und auch mit richtiger einsicht den grund zu dem, wie es Urlichs in jener rede sehr richtig bezeichnet, unentbehrlichen bildungsmittel künftiger lehrer und forscher, dem philologischen seminar, legend, vermochte er doch nicht zu hindern, dasz die wirkung dieser ungünstigen verhältnisse auch nach auszen hin, bei dem philologischen staatsexamen, im vergleich mit den Münchener und Erlanger candidaten in unliebsamer weise zu tage traten. endlich gegen ende des jahres 1853 entschlosz er sich unter berufung auf diesen misstand die notwendigkeit der berufung eines zweiten fachprofessors nachzuweisen und sie zu beantragen. nach längeren verhandlungen über die personenfrage entschied sich der senat, namentlich auf ein glänzendes gutachten Ritschls hin, das sich bei den acten befindet, ausschlieszlich für Urlichs und das ministerium gab diesem vorschlage statt. 'man kann nun', schreibt einer von Urlichs ersten Würzburger schülern, jetzt der leiter eines der angesehensten bayrischen gymnasien, mit fug und recht behaupten, dasz mit der berufung von Urlichs nach Würzburg für die philologischen studien an dortiger universität eine neue epoche begann.

ein schöner wirkungskreis eröffnete sich dem in schönstem mannesalter stehenden, begeisterten und begeisternden lehrer.'

Über ein volles menschenalter hat er ihn mit erfolg und mit anerkennung beherscht. einen nach wenigen jahren an ihn herantretenden ruf nach Freiburg hat er abgelehnt, später auftauchende aussichten auf eine versetzung nach München haben sich schlieszlich nicht verwirklicht — so wurzelte er nach und nach völlig fest mit seinem hause in der ehrwürdigen und dabei heiteren und anmutigen stadt am Main. sie reizte nicht minder als die altbegründete hochschule auch sein geschichtliches interesse und es konnte nicht fehlen, dasz er mit der zeit diesem interesse auch redende zeugnisse verlieh: auszer der oben erwähnten rectoratsrede gehört hierher die lichtvolle darstellung der geschichte des betriebes der philologischen studien in Würzburg, mit der er die unter seinem präsidium dort im jahre 1868 abgehaltene sechsundzwanzigste versammlung der deutschen philologen und schulmänner eröffnete, sowie ein neun jahre später verfasztes schriftchen über die baugeschichte der stadt.

Zunächst trat ihm hier freilich manche schwierigkeit entgegen: dem Preuszen, der trotz der rheinischen heimat und manchen zuges rheinischer art doch von der Ostsee im wesentlichen den norddeutschen typus mitbrachte, dem Katholiken, der eine Protestantin heimgeführt hatte und alle kinder protestantisch erziehen liesz, kam man nicht von allen seiten sympathisch entgegen und, so sehr man seine vorzüge anerkannte, so kostete es doch längere zeit, bis man ihn im akademischen kreise zu voller geltung kommen liesz. aber von vorn herein muste man seinen wert und seine bedeutung als lehrer anerkennen: was bis dahin nicht hatte geleistet werden können, das leistete er mit seiner glänzenden vielseitigkeit. neben ihm las noch bis 1868, wo er sich völlig zurückzog, Reuter; inzwischen hatten sich allmählich die lehrkräfte durch jüngeren nachwuchs verstärkt und seitdem fehlte es nicht an ersprieszlicher mitwirkung, dauernd durch Grasberger und Schanz, vorübergehend durch Studemund, der bald nach Greifswald entführt wurde, durch Eussner, dem die verhältnisse überhaupt nur eine kurze akademische wirksamkeit gestatteten, durch Flasch, der dann einem rufe nach Erlangen folgte; auch für das nächstverwandte fach der alten geschichte wurde durch die berufung von Unger ein besonderer lehrstuhl gegründet. Urlichs eigne thätigkeit, wenn auch durch die zur zeit jedesmal hervortretenden bedürfnisse einigermaszen bedingt, blieb bis zuletzt ungemindert; die oben genannten disciplinen mit ausnahme der gesamtvorlesungen über griechische altertümer und über römische litteraturgeschichte behandelte er früher oder später, seltener oder häufiger auch fortan; dazu traten eine reihe von vorlesungen über die geschichte einzelner gebiete der griechischen litteratur zum teil mit einführungen in die metrik verbunden, über lateinische stilistik, über einzelne classen von kunstwerken, der kreis der namentlich im seminar erklärten schriftsteller erweiterte sich in manigfachstem wechsel, oft seinen eignen unmittelbaren studien sich anschmiegend, fortwährend; zu alle dem traten noch die bei seiner berufung ihm von vorn herein übertragenen vorlesungen über ästhetik, die er bald auch mit neuerer, in letzter zeit einigemal auch mit allgemeiner kunstgeschichte verknüpfte.

Auch die ästhetischen vorlesungen wurden viel und gern gehört, namentlich aber waren es von den disciplinen die griechische litteraturgeschichte und die geschichte der römischen staatsverfassung, von den schriftstellererklärungen die des Aeschylus und des Sophokles, des Horaz und des Tacitus, die den tiefsten eindruck auf seine zuhörer übten und die nachhaltigste erinnerung hinterlieszen. klarheit des vortrags, schönheit bei aller schlichtheit des ausdrucks, wärme der empfindung, vor allem die geschickte anregung zu selbständiger forschung

neben der praktischen rücksichtnahme auf die vorbereitung der künftigen gymnasiallehrer auf ihren beruf wird ihm von Wecklein a. a. o. nachgerühmt. dazu dienten denn namentlich auch hier neben dem seminar die manigfachsten übungen, die die zuhörer zur selbstthätigkeit veranlaszten, nicht minder stilistische, hermeneutische, kritische als epigraphische und archäologische, je nach neigung und bedürfnis; dazu trat für gereiftere als eine an das seminar sich reihende freiere vereinigung unter seiner leitung teils mit exegetisch-kritischen, teils mit antiquarischen arbeiten sich beschäftigend, eine philologische, später zu einer philologisch-historischen erweiterte gesellschaft. 'hier', schreibt der früher erwähnte berichterstatter, 'lernte der junge mann aus sich heraustreten, angriffe gegen die von ihm vorgetragene ansicht zurückweisen'. nach den wissenschaftlichen besprechungen blieb man dann in heiterer gesellschaft zusammen, bei der Urlichs es meisterhaft verstand, die jungen genossen zu unterhalten und in ernst und scherz zu fördern. eine probe, wie gründlich und erfolgreich von den mitgliedern gearbeitet wurde, bieten vier unter dem titel 'verhandlungen der philologischen gesellschaft in Würzburg' 1862 von Urlichs herausgegebene aufsätze jüngerer mitglieder; ein zweites erfreuliches lebenszeichen gab die gesellschaft in dem festgrusz an die 1868 in Würzburg tagende versammlung deutscher philologen, an dem sich auch Urlichs selbst durch eine kritische abhandlung zu Tacitus kleinen schriften beteiligte. wenn sich diese zeugnisse seines wirkens eng innerhalb der berufsmäszigen fachwissenschaft halten, so zeigt die vielseitigkeit der von ihm ausgehenden anregungen die ihm selbst von ehemaligen dankbaren schülern zur feier seines fünfundzwanzigjährigen wirkens an der universität Würzburg 1880 dargebrachte festschrift, von deren zehn aufsätzen sechs sich auf die alte, vorwiegend die griechische, drei sich auf die moderne litteratur (die poetik des Vida, eines italienischen humanisten des sechzehnten jahrhunderts, Calderon, Schillers verhältnis zu Anton von Klein) beziehen, ein zehnter, der das vorbild der Schillerschen jungfrau in der tapfern heldenjungfrau Camilla im elften buche der Aeneis nachzuweisen sucht, die brücke zwischen beiden bildet.

Diesem dank seiner schüler gibt der vortreffliche aufsatz von Wecklein nicht minder warmen ausdruck als ein anderer in einer bayrischen fachzeitschrift erschienene nachruf von C. Hammer und als mehrfache mir vorliegende handschriftliche mitteilungen. Urlichs hat ihn wohl verdient. nicht nur als lehrer, auch mit rat und that stand er gegenwärtigen wie ehemaligen schülern zu jeder zeit bei. auch in den staatsprüfungen, zu denen er regelmäszig einberufen wurde, zeigte er sich bei vollem festhalten an den gesetzlichen forderungen wohlwollend und unparteiisch: auch der ihm wenig geneigte rheinische zeuge, der oben einmal angeführt wurde, schreibt: 'als commissar bei den prüfungen war er beliebt, wie ich von mehreren geistlichen lehrern hörte, die ihm doch nicht gewogen sein konnten.' so wurde denn unter vielfachen, ehrenvollen bezeugungen der dankbarkeit, der anhänglichkeit und der verehrung am 9 november 1883 sein siebzigjähriger geburtstag und in noch weiteren kreisen, weit über Würzburgs weichbild und die grenzen des Bayerlandes hinaus, am 2 august 1885 sein funfzigjähriges doctorjubiläum gefeiert.

Längst bekleidete er, nachdem die früher angedeuteten schwierigkeiten teils völlig überwunden, teils wenigstens zurückgetreten waren, eine anerkannt hervorragende stelle unter den mitgliedern der akademischen körperschaft. mit wenigen zwar stand er auf vertrauterem fusze; neben einer gewissen cordialität hatte es ihm doch, wie bereits bemerkt, schon zu früher zeit nicht an einer vornehmheit der haltung gefehlt, die den fernerstehenden oder neu hinzutretenden nicht zur annäherung einlud. aber gerade diese mit den verbindlichsten formen ge-

Digitized by Google

paarte haltung trug neben seiner auch auswärts gewürdigten litterarischen bedeutung dazu bei, dasz die universität ihn wiederholt zu ihrem repräsentanten bei feierlichen veranlassungen ausersah: so, abgesehen von der wesentlich infolge persönlicher beziehungen bereits 1856 erfolgten abordnung nach Greifswald, bei den jubiläen von Leyden und von Heidelberg. auch bewirkte sein lebendiges interesse an den universitätsangelegenheiten und seine bald erprobte geschäftstüchtigkeit, dasz er nicht weniger als sechsmal auf je zwei jahre von der gesamtheit der collegen in den senat gewählt wurde. von den mitgliedern seiner eignen facultät wurde ihm wohl nicht ohne einflusz der oben angedeuteten verhältnisse nicht vor 1868, dann aber noch zweimal das decanat übertragen, die wahl zum rector erfolgte erst 1885. überall zeigte er, auch von denjenigen amtsgenossen voll anerkannt, die ihm persönlich nicht ihre volle sympathie entgegentrugen, ebenso viele klarheit und formelle gewandtheit in seinen referaten und in seinem gesamten auftreten; als rector füllte er nach dem übereinstimmenden urteil der collegen seine stellung würdig aus; die verhandlungen des senats wuste er sachlich zu leiten, das ansehen der corporation, wo es galt, zu wahren und seine rednergabe in der vorher bezeichneten rede wie bei sonst sich darbietenden gelegenheiten zur vollen geltung zu bringen. und wenn er zuweilen sein übergewicht fühlen liesz, so fehlte es ihm doch auch nicht an der wahren bescheidenheit, die eignes und fremdes verdienst richtig zu messen weisz; als Ritschl 1865 seine Bonner stellung aufgegeben hatte, da war Urlichs auf das eifrigste bemüht, ihn für Würzburg zu gewinnen, ohne es in betracht zu ziehen, dasz er dadurch selbst von der führenden stelle zurücktreten würde: wie hoch er freilich Ritschl seiner bedeutung entsprechend stellte, hat er noch mehr als zwanzig jahre später in seiner geschichte der altertumswissenschaft in treffenden und beredten worten anerkannt.

Auch über den akademischen kreis hinaus genosz er in der gesellschaft und in der ganzen stadt hohes ansehen. während er dort als anregend und interessant allgemein, und vorzugsweise auch von den höchsten schichten, gesucht und beliebt war, so entzog er sich zu allen zeiten keiner gelegenheit, um mit aufopferung von mühe und zeit durch wort und that lehrend, bildend, gemeinnützig zu wirken. namentlich fuhr er, mit gleicher wärme den allgemeinen geschicken und interessen Gesamtdeutschlands wie den besondern des ihm immer mehr zur heimat gewordenen Bayerlandes hingegeben, auch bis zuletzt fort, sich lebhaft an den groszen, grundstürzenden und grundlegenden politischen ereignissen als eins der führenden und einfluszreichsten mitglieder des Würzburger nationalliberalen vereins zu beteiligen. bei der von diesem zu Bismarcks siebzigjährigem geburtstage veranstalteten feier durfte er es aussprechen, dasz er seine lehrjahre groszenteils mit durchlebt habe, in Berlin als sein gemäszigter parteigenosse, in Erfurt als zweiter secretär neben ihm als erstem. der tag von Olmütz habe ihre wege getrennt: er selbst sei in die opposition gegangen, Bismarck habe ihn als den schmerzlichen abschnitt einer verfehlten politik empfunden. und nun begleitet er von stufe zu stufe in meisterhafter schilderung mit ebenso viel staatsmännischer einsicht als warmer empfindung den grösten deutschen staatsmann auf seinem im höchsten und seltensten sinne aufsteigenden lebenslaufe, bis seine zuhörer tief ergriffen sein dreifaches hoch in stürmischem beifall verklingen lassen.

Nicht minder als seine schüler, seine amtsgenossen und seine mitbürger wuste aber auch die regierung seinen wert zu schätzen und namentlich schenkte der minister v. Lutz ihm ein ehrenvolles vertrauen. schon bald nach seiner berufung nach Würzburg und dann alljährlich wurde er zum ministerialcommissar bei den abiturientenprüfungen bestellt, ebenso wurde er in früheren jahren gleichfalls alljährlich, später nach vermehrung der zahl der professoren der philologie mit seinen

Digitized by Google

collegen wechselnd zu den für das ganze land in München stattfindenden, mehrere wochen in anspruch nehmenden prüfungen der lehramtscandidaten in den herbstferien einberufen; nicht minder aber fast in jedem jahre, häufig in den osterferien, zu den sitzungen des obersten schulrats, dem er seit seiner begründung im anfange der siebziger jahre als auswärtiges mitglied angehörte. dieses amt führte ihn aber auch kraft der damit verbundenen oberaufsicht über die gymnasien auf inspectionsreisen vielfach im lande umher. im zusammenhange mit dieser thätigkeit stand es auch, dasz er zum vertreter der bayrischen regierung für die schuleinrichtungen auf der Wiener weltausstellung ernannt wurde. dem allem entsprechend fehlte es ihm auch an äuszeren zeichen der anerkennung von oben nicht: schon 1857 zum hofrat ernannt, erhielt er 1880 den orden der bayrischen krone und damit den persönlichen adel, 1885 die geheimratswürde; die höchste wissenschaftliche corporation des landes, die Münchener akademie, hatte ihn schon längst (1866) ihren mitgliedern zugesellt.

Nicht minder ehrenvoll für ihn aber ist auch das zeugnis bewährter schulmänner über seine wirksamkeit. mit den gedruckten aufzeichnungen vereinigen sich schriftliche, mir von solchen mitgeteilte äuszerungen in der anerkennung seiner leistungen auf praktischem gebiet. er wird als wohlwollender und gewandter examinator gerühmt, die ihm unterstellten studienanstalten besuchte er häufig und alle lehrer, die er dabei als fleiszig und tüchtig kennen lernte, durften sich seiner fürsorge stets versichert halten. nie hat er einem candidaten, der billige forderungen, nie einem beamten, der seine pflicht erfüllte, schwierigkeiten in den weg gelegt. wenn er auch bei der seit 1874 bestehenden neuen bayrischen schulordnung nicht zu den eigentlichen hauptorganisatoren gehörte, so galt doch sein einflusz in der obersten schulbehörde nicht für gering: 'gewis ist', heiszt es in einer dieser zuschriften, 'und dankbar musz anerkannt werden, dasz Urlichs sich um das bayrische gymnasialschulwesen grosze und dauernde verdienste erworben hat.'

Eine andere praktische, mit seinem wissenschaftlichen berufe nicht minder nahe zusammenhängende und uns zugleich unmittelbar zu seinen litterarischen leistungen hinüberführende thätigkeit legte ihm in einem bei seiner berufung nicht geahnten umfange das ihm übertragene amt eines conservators der ästhetisch-archäologischen sammlungen der universität auf, die durch eine bald darauf erfolgte groszartige schenkung eines hochangesehenen und treuen sohnes der stadt und der hochschule Würzburg einen groszen umfang und eine hohe bedeutung für mehr als einen zweig der bildenden künste gewinnen sollten. am 7 december 1857 unterzeichnete der namentlich durch seinen anteil an der erwerbung der äginetischen bildwerke von seiten des damaligen kronprinzen Ludwig von Bayern und seine weitere thätigkeit für dieselben bekannte, seit langen jahren in Rom ansässige und dort in Ludwigs kunstinteressen als vertrauter berater und vermittler thätige bildhauer Johann Martin von Wagner eine urkunde, in welcher er seine vornehmlich kupferstiche, handzeichnungen, gemälde, sculpturen, münzen umfassende kunstsammlung nebst den dazu gehörigen büchern der universität vermachte. er legte ihr dabei die verpflichtung auf, diese sammlung in passender, zweckmäsziger und instructiver aufstellung nicht nur den mitgliedern der universität, sondern allen freunden edler bestrebungen, gleichviel ob einheimisch oder fremd, künstlern oder nichtkünstlern zugänglich und nutzbar zu machen, und hierbei die gröste liberalität, soweit solche nur immer mit der integrität der sammlung vereinbar sei, vorwalten zu lassen. Urlichs war ganz dazu geschaffen, dieser aufgabe, die ihm naturgemäsz zufiel, nicht nur in vollem umfange zu genügen, sondern mit eifer und geschick auch die vermehrung dieser schätze zu betreiben, wie ihm auszer anderem, um nur dies eine und bedeutendste zu

erwähnen, auf der vorher berührten römischen reise von 1872 die erwerbung der berühmten Feolischen vasensammlung gelang. zu ehren des groszherzigen stifters und zur verbreitung seines ruhms in der wissenschaftlichen welt nicht minder als zur belebung des kunstverständnisses und der teilnahme für das institut von seiten nicht minder des gesamten publicums als der lehrenden und lernenden mitglieder der universität führte er eine alljährliche feier am stiftungstage, zunächst mit einer feier auch des zwei tage darauf fallenden Winckelmannstages ein, und liesz seit 1865 bis in sein letztes lebensjahr eine reihe von programmen des Wagnerschen kunstinstituts, meist zu dieser stiftungsfeier, erscheinen, die manigfachen inhalts, doch sämtlich auf einem oder dem andern gebiete an die von diesem vertretenen interessen anknüpften, unmittelbar durch ein drei hefte (seit 1865) umfassendes verzeichnis der antiken der sammlung; auch der vortrag über das der universität 1874 von dem oberbibliothekar Ruland vermachte bedeutende fränkisch-würzburgische münzcabinet und das heft über die baugeschichte Würzburgs gehört hierher.

Das lebensbild des ebenso trefflichen und tüchtigen als originellen stifters selbst zeichnete er markig und anschaulich in einem 1865 an Winckelmanns geburtstage gehaltenen vortrage. als hauptquelle diente ihm dafür die fast ein halbes jahrhundert (1810—1858) hindurch geführte und mehr als 550 briefe Ludwigs, über 900 briefe Wagners umfassende correspondenz desselben mit seinem fürstlichen freunde. auch sonst gewährte diese einen reichen schatz für interessante mitteilungen, vor allem verwertet in dem ebenso lehrreichen als anziehenden, 1867 erschienenen bändchen über die glyptothek nach ihrer geschichte und nach ihrem bestande.* noch in dem in seinem todesjahre veröffentlichten programm konnte Urlichs diese schrift nach unmittelbaren durch sie hervorgerufenen mitteilungen könig Ludwigs und nach verschiedenen aufzeichnungen Wagners in willkommener weise ergänzen. aber auch sonst wuste er jenen briefwechsel und die underweiten Wagnerschen papiere zu einer reihe von merkwürdigen, zumal einen intimeren einblick in das römische kunstleben gewährenden aufschlüssen zu benutzen,

* das interesse dieser correspondenz geht nicht selten über den durch den titel der Urlichsschen schrift angezeigten inhalt hinaus. am merkwürdigsten ist eine hier abgedruckte stelle aus einem briefe vom 31 märz 1848, in welcher Ludwig seine entsagung mitteilt und die durch wiederholte mitteilung an dieser stelle wohl einem weiteren leserkreise zu gesichte kommt als in ihrem ursprünglichen standort: 'habe immer gesagt, wirklich könig sein oder die krone niederlegen, und so habe ich nun gethan. die empörung hat gesiegt, mein thron war verschwunden. regieren konnte ich nicht mehr und einen unterschreiber abgeben wollte ich nicht. nicht sklave zu werden wurde ich freiherr. niemand gieng mich an zu entsagen (eine partei jedoch wollte es). kein einziger ministerverweser wuste von meiner absicht, hätte das volk sie geahnt, es hätte einen neuen aufstand erregt mich zu zwingen auf dem throne zu bleiben. was mich am meisten schmerzte, gewaltigen kampf in mir verursachte, war, dasz ich sehr beschränkt dadurch für die kunst zu thun, was ich vorhatte. die befreiungshalle musz ich aufgeben; in ansehung der kunst, ungleich mehr aber noch hinsichtlich dasz es ein denkmal der deutschen siege im j. 1813. 14. 15 gewesen, schmerzt es mich. dieses schmerzt mich sehr, nicht dasz ich zu herschen aufgehört. bin vielleicht jetzt der heiterste in München. ausbau der ruhmeshalle Bayerns, und des siegesthors, sowie vollendung der bemalung des Speyerer doms, die Nibelungen und die Odyssee in der residenz sind unter den bedingungen, die m. sohn Maximilian gemacht. die neue pinakothek habe ich von selbst zu vollenden, sowie das pompejanische haus.'

teils in programmen über römischen bilderhandel und über Thorwaldsen in Rom (1884 und 1887), teils in dem ausführlichen, sehr instructiven aufsatze über Cornelius in München und Rom, dem einige wesentlich ebendaher stammende notizen über Overbeck vorausgehen, in den beiträgen zur kunstgeschichte. Urlichs' bereits in jenem vortrage ausgesprochene absicht, aus der groszen anzahl wertvoller antiquarisch-künstlerischer bemerkungen, die der Wagnersche nachlasz enthält, eine auswahl zu veröffentlichen, ist leider unausgeführt geblieben. dasz er selbst auch die glanzepoche italienischer und deutscher kunst, die zeit eines Raphael und Albrecht Dürer, in den kreis seines interesses zog, davon legt der kurze, aber interessante aufsatz 'zwei madonnen' in den beiträgen auch nach auszen hin ein zeugnis ab.

In erhöhtem masze war seine litterarische thätigkeit selbstverständlich auch in dieser ganzen periode seinem hauptfache, der altertumswissenschaft, zugewendet. wie und in welchem umfange er sie auffaszte, hat er selbst mit einem überblick über ihre gesamtentwicklung verbunden in seiner grundlegung und geschichte der classischen altertumswissenschaft dargelegt, die den ersten, 1886 erschienenen band des von Iwan von Müller herausgegebenen handbuchs der classischen altertumswissenschaft in systematischer darstellung eröffnet. er steht hier, wie nach dem bisher geschilderten entwicklungsgange seiner studien und umfange seiner wissenschaftlichen und akademischen thätigkeit sich mit innerer notwendigkeit ergibt, auf dem universellen standpunkte, der von Friedrich August Wolf begründet, von Böckh, dem er sich im wesentlichen, wenn auch nicht ohne manche selbständige abweichung, anschlieszt, vertieft, im gegensatze zu der eine zeit lang herschenden einseitigen betonung der grammatik und der kritik als ziel der philologie die wissenschaftliche erkenntnis des fremden geistes betrachtet, wie er sich unter bestimmten verhältnissen einzeln und in gemeinschaft verkörpert und in bleibenden denkmälern ausgedrückt hat, sie ist also wesentlich wiedererkenntnis und aneignung. um dieses ziel zu erreichen, bedarf es nach seiner ausführung des zusammenwirkens dreier gruppen von je näher zu einer engeren einheit sich zusammenschlieszenden disciplinen: er bezeichnet sie mit den namen der reinen, der historischen und der philosophischen bzw. ästhetischen philologie. nicht immer sind in dieser seiner letzten umfassenderen arbeit seine auseinandersetzungen mit der ihm sonst so eignen durchsichtigen klarheit und präcision abgefaszt, und auch in dem geschichtlichen abschnitt vermiszt man zuweilen die ihm sonst nicht minder eigne stilistische sorgfalt; dagegen wird man auch hier sein oft bewährtes talent knapper zusammenfassung des manigfachen stoffes bei geschickter hervorhebung und gruppierung des bedeutenden und sein reifes urteil anerkennen.

Seine speciellen arbeiten bewegten sich auch ferner sowohl auf dem gebiet des schrifttums als auf dem der kunst des altertums. von der textkritischen arbeit für Plinius wendete er sich unmittelbar der erklärung desselben zu: indem er erkannte, dasz man mit nutzen und vergnügen durch ihn in die gesamte cultur des altertums eingeführt werde und eine übersicht des realen gebietes der philologie erhalte, wie sie kein anderer schriftsteller darbietet, veranstaltete er, nach dem vorgange Johann Matthias Gesners, unter dem titel chrestomathia Pliniana für die oberste schulstufe und zum privatstudium eine auswahl von stellen der umfassenden natur- (cultur- und kunst-)geschichte dieses autors, die vorzüglich geeignet erschienen, den angedeuteten zweck zu erfüllen, und versah sie mit sehr eingehenden, der bestimmung des buches gemäsz vornehmlich, aber keineswegs ausschlieszlich, sachlichen erklärungen, die noch heut als musterhaft anerkannt werden. 'in treuer anhänglichkeit' widmete er das werk der universität Greifswald. unmittelbar an seine dortige thätigkeit knüpften auch die nächsten gröszeren, bereits vorher genannten arbeiten an, die vollendung des

werkes über Skopas und der zweite teil der vindiciae Plinianae. eine selbständig erschienene spätere leistung auf textkritischem gebiete bietet, zum gebrauche bei vorlesungen in sehr instructiver weise für die einführung der studierenden in die handhabung der kritik eingerichtet, seine 1875 erschienene, in der früher geschilderten anmutigen und schalkhaften weise Ritschl gewidmete ausgabe des Agricola des Tacitus; eine umfassendere, von ihm geplante bearbeitung dieser schrift ist nicht zum abschlusse gelangt, auch das gesammelte kritische material zu einer ausgabe einer der andern kleinen Taciteischen schriften, des gesprächs über die redner, hat keine verwertung gefunden, dagegen sind eine reihe von wertvollen beiträgen der manigfachsten art sowohl zu Plinius und Tacitus als zu manchem andern, vornehmlich römischen, schriftsteller und zur kunde und geschichte der entsprechenden handschriften von ihm als programme oder in zeitschriften erschienen; ein treuer mitarbeiter war er namentlich von anbeginn (1842) an bis zum letzten jahrgange dem zunächst von Welcker und Ritschl herausgegebenen rheinischen museum für philologie.

Nicht minder fruchtbar erwies er sich auf dem gebiete der archäologie. auch hier wären neben den programmen der Wagnerstiftung eine grosze anzahl von abhandlungen, vorträgen, miscellen, recensionen zu nennen; aber hier wie oben würde vollständigkeit und bibliographische genauigkeit in diesen, nicht nur den bekennern der altertumsstudien gewidmeten blättern wenig am platze sein. hier genügt es, darauf hinzuweisen, mit wie allseitigem interesse Urlichs dies weite gebiet umfaszte, mit welchem geschick er geeignete stoffe für die darstellung auszuwählen, mit welcher virtuosität er sie lebhaft und fesselnd zu gestalten wuste: bald gibt ihm der tempel des olympischen Zeus, bald Pergamon die feder in die hand, bald spricht er von den griechischen statuen im republikanischen Rom, bald von der malerei in Rom vor Caesars dictatur, bald erläutert er wand-, bald vasengemälde, bald behandelt er eingehend einen minder bekannten bildhauer, bald einen vasenmaler, während der vollendung seines buches über Skopas beschäftigt er sich auch mit der kunst des Praxiteles, seine untersuchungen über die anfänge der griechischen kunstgeschichte nimmt er von neuem gegenüber von Brunn auf, mit dem er sich in ernstem, aber rein sachlichem und friedlichem streite freundschaftlich auseinanderzusetzen sucht; eine reihe kleinerer, manigfaltiger arbeiten, in denen mehrfach auch die philologische ader sich vorwiegend geltend macht, entstehen ihm im laufe weniger monate unmittelbar vor seinem doctorjubiläum und bilden den hauptbestandteil der mehrgenannten beiträge.

Philologische aber und archäologische interessen nicht minder als der wunsch, das höhere schulwesen im südwestlichen Deutschland und speciell in Bayern zu fördern, veranlaszten den auch zu praktischem eingreifen stets geneigten und geschickten unter zuziehung einiger angesehener süddeutscher gelehrten und schulmänner 1864 zur gründung einer diesen zwecken gewidmeten zeitschrift 'Eos'. sie hat ihnen damals unter mitwirkung von tüchtigen kräften, nicht am mindesten von Urlichs selbst, mit anerkennung gedient, ist aber nicht viel über das stadium der durch den titel bezeichneten morgenröte hinausgekommen, da sie nach dem erscheinen zweier bände infolge des hervortretens der noch specieller auf die lehrerwelt berechneten blätter für das bayerische gymnasialwesen bereits 1866 einging.

Neben allem dem aber empfängt sein interesse und seine litterarische thätigkeit in Würzburg noch antrieb und richtung nach einer ganz andern seite hin. hier wohnte während der wintermonate der freiherr von Gleichen-Russwurm, gemahl von Schillers jüngster tochter Emilie, im sommer lebte die familie auf ihrem schlosse Greifenstein ob Bonnland in Unterfranken. ihnen wurde Urlichs durch Heinrich Abeken,

Digitized by Google

der alte beziehungen zum Schillerschen hause hatte, empfohlen. bald entwickelte sich ein engeres freundschaftliches verhältnis und neben den reichen und bedeutenden Wagnerschen schätzen erschlossen sich Urlichs als ein zweiter quell für neues, gleichfalls nicht minder genuszreiches und fruchtbares schaffen auf einem ebenso ertragreichen als damals verhältnismäszig noch wenig angebauten felde zu freier benutzung die in noch bei weitem höheren grade das allgemeine interesse des gesamten gebildeten teils der nation in anspruch nehmenden schätze des Schillerarchivs auf dem Greifenstein. aus dem umfangreichen material, welches die edle frau ihm zur verfügung stellte, gab er in den jahren 1860—1865 das dreibändige werk 'Charlotte Schiller und ihre freunde' heraus, das auszer einigen gedichten und aufzeichnungen Charlottens einen kostbaren briefschatz darbietet. mit philologischer genauigkeit sind diese schriftstücke angeordnet und mit manchen hinweisungen versehen; dem dritten bande hat der herausgeber eine sehr anziehende einleitung in Charlottes äuszeres und inneres leben vorausgeschickt, gefolgt von einem briefe der frau von Gleichen an ihre schwester Caroline über die letzten tage der innig geliebten mutter. derselben und einer andern aus Schillerschem familienbesitz stammenden quelle entspringen, mit derselben sorgfalt in chronologische folge gestellt und mit den zur orientierung notwendigen nachrichten über die briefsteller und weiteren erläuternden anmerkungen ausgestattet, die ganz ohne vorrede 1877 herausgegebenen briefe an Schiller selbst. aber auszer diesen bedeutendsten bereicherungen der Schillerlitteratur bot ihm das Greifensteiner archiv nebst einzelnen im besitz anderer glieder der Schillerschen familie befindlichen papieren das material zu der ohne nennung seines namens von ihm eingeleiteten veröffentlichung der briefe der brüder Schlegel an Schiller aus den jahren 1795—1801 in den preuszischen jahrbüchern 1862 wie zur weiteren vervollständigung und eingehenden besprechung des von Max Müller zuerst teilweise aufgefundenen, dann von Michelsen vervollständigten interessanten briefwechsels des herzogs von Augustenburg mit Schiller über die ästhetische erziehung des menschen und zu einer erweiterten kenntnis von dem verhältnisse des letzteren zu Fichte in der deutschen rundschau 1876 und 1877; nicht minder stammt ebendaher das merkwürdige, gleichfalls am letztgenannten orte mit einer auf eingehenden studien beruhenden einführung mitgeteilte ausführliche bruchstück eines tagebuchs von Lenz aus der zeit seines Straszburger aufenthalts im jahre 1774. hatte der glückliche spürer im zweiten bande der briefe Charlotte von Schillers eine ganze reihe an sie gerichteter briefe Goethes mitteilen können, so gelang ihm bei einem besuche der durch verschwägerung mit ihm verbundenen familie Hasenclever in Ehringhausen den gröszeren teil der briefe Goethes an Johanna Fahlmer, seine jugendfreundin, später die zweite gattin seines schwagers Schlosser, von denen bis dahin nur einzelnes bekannt geworden war, von der hausfrau, ihrer enkelin zu erhalten und durch eine anzahl hier und da zerstreuter an Johanna gerichteter Goethescher und einige sonst bezügliche briefe vermehrt herauszugeben; ein erhöhtes interesse gewannen diese briefe durch den aufsatz Urlichs' zu Goethes Stella zuerst in der deutschen rundschau, dann in der zweiten auflage der briefe, worin er die beziehung dieses dramas auf Johanna und ihr verhältnis zu Friedrich Heinrich Jacobi mit ebenso viel scharfsinn als überzeugungskraft darlegt. auch andere Goethesche und zeitgenössische ihn betreffende zum teil aus derselben hand ihm zugekommene, zum teil den Wagnerschen papieren und dem Schillerschen familienbesitz entstammende briefe konnte er zum ersten jahrgange des Goethejahrbuchs (1880) beisteuern; die brücke aber zwischen dieser der vaterländischen und der der altclassischen litteratur zugewandten thätigkeit bildet die an die spitze des dritten teils dieses jahrbuchs gestellte, in der anerkennung wie in

Digitized by Google

der kritik gleiches verständnis wie gleiche feinheit offenbarende abhandlung 'Goethe und die antike'. diesem doppelgebiet wird man auch die zweckentsprechende und ansprechende einleitung zu Seufferts neuherausgabe von Winckelmanns gedanken über die nachahmung der griechischen werke in der malerei und bildhauerkunst in den deutschen litteraturdenkmalen des achtzehnten und neunzehnten jahrhunderts zurechnen dürfen.

Die ganze entwicklung seines lebensganges und seiner litterarischen thätigkeit muste Urlichs in vielfache bedeutende und ersprieszliche verbindungen bringen, die er durch eine ausgebreitete correspondenz unterhielt. zu vielen fachgenossen hatte er ein freundliches verhältnis und suchte es durch verhältnismäszig häufigen besuch der philologenversammlungen zu pflegen sowie dadurch mit dem philologisch-archäologischen nachwuchs fühlung zu gewinnen: wie bedeutend er bereits 1841 in Bonn dabei hervortrat, dass er 1868 in Würzburg das präsidium, und zwar wie jetzt hinzugefügt werden musz, mit dem ihm eignen geschick und unter allgemeinster anerkennung führte, war bereits zu erwähnen; auch sonst wuste er, wo er sich zeigte, nicht minder anregung zu suchen und zu empfangen als zu geben, sowohl in lebendigem verkehr als fast immer durch wohl gewählte als anziehend behandelte vorträge; so erschien er überall gern gesehen auf den philologentagen; so namentlich zu Darmstadt, Braunschweig, Frankfurt am Main, Augsburg, Halle, wohl zuletzt 1884 in Dessau.

Aber auch auf reisen suchte er ähnliche anregung und erweiterung seiner anschauungen und seiner kenntnisse. so gieng er 1862 nach Paris, wo er während eines längeren aufenthalts verbindungen mit angesehenen gelehrten, wie de Witte und C. B. Hase, anknüpfte; der zweiten römischen reise von 1872 wurde schon gedacht; im frühjahr 1881 konnte er endlich auch, begleitet von seiner jüngsten tochter, die stätten von Hellas, denen er sich geistig seit langen jahren so nahe fühlte, besuchen: wie manigfachen interessen er sich dabei mit feiner land und leute, natur und kunst gleich umfassender beobachtungsgabe widmete, zeigt seine in etwas aphoristischer, aber auch glänzender farben nicht ermangelnder form vieles beachtenswerte darbietende, im herbste desselben jahres in den spalten der allgemeinen zeitung erschienene reiseerinnerung 'acht wochen in Griechenland'; den winter 1887/88 durfte er noch einmal mit seiner gattin, zum teil auch mit dem jüngsten, nachstrebenden sohne in Italien, vornehmlich in dem altvertrauten Rom verleben: eine anziehende frucht dieser noch mit jugendlicher frische voll genossenen und ausgenutzten reise bietet die herausgabe und behandlung eines kurz zuvor in Rom ausgegrabenen, eine eigentümliche darstellung darbietenden Medeasarkophags in dem vorletzten Winckelmannsprogramm 1888; die griechische reise hatte für die 'beiträge' die abbildung und erklärung eines bis dahin wenigstens nicht hinreichend gekannten groszen marmornen sarkophags in Kephisia gespendet.

Dauernde erholung und anregung bot ihm sein haus. vier knaben und drei mädchen schenkte ihm die treffliche gattin; den ältesten sohn, einen talent- und hoffnungsvollen jungen arzt raffte der tod vor ihm dahin, von den überlebenden sind die töchter und die beiden älteren söhne, beide in geachteter stellung, glücklich vermählt, ein sohn und eine tochter in Würzburg selbst. statt alles weiteren sei es gestattet hinzuzufügen, dasz auch jene geistlichen lehrer, die Urlichs wegen seines verhältnisses zur kirche grollten, nach dem oben angeführten mehr zur schwarz- als zur schönfärberei geneigten bericht 'seine familie liebten'.

Das lebendige treiben, das sonst in dem angeregten und gastlichen hause herschte, verschönert durch das anmutige, musikalische, den vater erfreuende talent der zweiten tochter, hatte in den letzten jahren einer nicht minder befriedigung und behagen in ihrer weise gewährenden,

Digitized by Google

aber durch häufigen verkehr mit kindern und enkeln gern unterbrochenen stille platz gemacht: neben der waltenden und sorgenden mutter trat der jüngste sohn, in den spuren des vaters wandelnd, ihm als verständnisvoller, eifrigster gehilfe bei seiner wissenschaftlichen wie bei seiner amtlichen thätigkeit zur seite. alljährlich im beginn der herbstferien aber unterbrach er schon seit einer reihe von jahren seine arbeiten und die gewohnte häusliche ordnung, um für drei oder vier wochen in Kissingen erfrischung und stärkung zu suchen, früher meist von einer der töchter, in den letzten jahren von seiner gattin begleitet. sie bildeten stets den mittelpunkt eines meist aus akademischen elementen bestehenden kleinen kreises; Urlichs war fast immer, wenn nicht irgend ein körperliches oder sonstiges unbehagen ihm einmal die laune verdarb, mitteilsam und meist von einer für seine jahre seltenen frische. dieser geistigen frische entsprach auch sein äuszeres: von mittlerer grösze, breitschulterig, kräftig gebaut, dabei mäsziger fülle nicht entbehrend, von gesunder, lebhaft gefärbter gesichtsfarbe, das ausdrucksvolle, energisch geformte antlitz von den leuchtenden dunkeln augen beherscht, von weiszem vollem haar und wohlgepflegtem barte umsäumt, so steht er mir, seinem langjährigen, treuen genossen während dieser wochen lebendig vor der seele, so ist seine marmorbüste trefflich von Spiess in Rom gebildet; hoffentlich wird sie einst die aula der Würzburger universität zieren, von der er, um das einst von ihm selbst über seine parlamentarische wirksamkeit in halbem scherz gebrauchte wort in seiner vollsten bedeutung auf seine akademische stellung und wirksamkeit anzuwenden, 'pars magna fuit'.

Auch im verflossenen jahre begab er sich zur gewohnten zeit mit seiner gattin nach Kissingen. er war frisch, rüstig, umgänglich wie immer, bis ihn gegen ende der curzeit ein auch sonst in letzter zeit periodisch sich einstellender gichtanfall eine zeitlang an das zimmer fesselte. mit worten herzlicher teilnahme entliesz er mich, als ich, von einem schweren unglück in meiner familie betroffen, von ihm abschied nahm, nicht ohne mir die aussicht auf ein baldiges wiedersehen in Görlitz bei der bevorstehenden versammlung der deutschen philologen und schulmänner zu eröffnen. daneben beschäftigte ihn damals auch der gedanke an eine erneute wissenschaftliche reise nach England; beides aber gab er schlieszlich auf, da er, wie er annahm infolge des durch jenen anfall gestörten curgebrauchs, einen schwächezustand verspürte, dessen beseitigung er von einem ruhigen aufenthalte bei den beiden am Rhein verheirateten töchtern hoffte und fand. sein sinnen und trachten aber war wieder gen süden gerichtet, dessen licht und wärme ihn beglückte. lebhaft beschäftigte ihn demnach dort der gedanke an eine neue in gemeinschaft mit den töchtern im frühjahr zu unternehmende griechische reise. gegen mitte des octobers kehrte er heim; eine durch erkältung auf der reise entstandene heiserkeit war bald völlig gehoben und mit gewohnter frische hatte er sich an die arbeit gemacht. freudig betrieb er dabei die der vollendung entgegengehende einrichtung eines antiquariums, in dem sowohl der raum für eine zweckmäszige, erst die volle würdigung der vorhandenen originalantiken ermöglichende aufstellung dargeboten, als ein kleiner saal für die vorlesungen und übungen und für ihn selbst ein eignes arbeitszimmer hergerichtet war. wenn auch hie und da auf spaziergängen einige atemnot ihn befiel, im ganzen fühlte er sich ohne beschwerde. am 24 october starb nach langem siechtum im besten mannesalter einer seiner besten, treuesten und tüchtigsten ehemaligen schüler, der schon oben genannte professor Adam Eussner; tief empfand er den verlust. ein Urlichs näher stehender jüngerer freund schreibt, dasz ihm unvergeszlich sein werde, wie dieser unmittelbar nach der bestattung etwas angegriffen aussehend und wohl auch durch die teilnahme an der beerdigungsfeier ermüdet, sich auf die eiserne einfassung eines benach-

Digitized by Google

barten grabes aufstützte und gedankenvoll vor sich hinsah. kaum aber hegte er eine ahnung des baldigen eignen endes, wenn er auf dem wege dahin gegen seine begleiter darauf hinwies, wie sehr das jahr 1889 unter den philologen aufräume, und dann heiter, wie das so seine art war, hinzusetzte 'da musz man vorsichtig sein, dasz es einen nicht auch noch mitnimmt!' am abend vorher hatte er in einer vorbereitenden sitzung zur veranstaltung populär-wissenschaftlicher vorträge im laufe des winters einen vortrag über die akropolis von Athen für das ende des kommenden februar zugesagt; auch äuszerte er seine absicht, in der nächsten sitzung der philologisch-historischen gesellschaft zu Eussners gedächtnis zu sprechen. am schlusse der darauffolgenden woche erschien er bei der einweihung eines neuen zoologisch-zootomischen universitätsinstituts und beteiligte sich völlig frisch und heiter an dem mit derselben verbundenen solennen frühstück; als er auf einem später unternommenen spaziergange an die stelle kam, wo ein neues collegienhaus gebaut werden soll, äuszerte er einem ihm dort begegnenden amtsgenossen gegenüber seine freude darüber, wie schön das doch sein werde, wenn etwa in drei jahren das gebäude dastehe.

Am nächsten morgen, sontag den 4 november, traf er noch die vorbereitung zu dem für den folgenden tag angekündigten beginn seiner vorlesungen, speiste völlig munter im kreise seiner familie, unternahm dann einen kleinen spaziergang und verbrachte eine stunde heiter plaudernd bei einem alten freunde. auf dem rückwege befielen ihn heftige beschwerden, mühsam gelangte er von einem hinzugekommenen unterstützt in sein haus; auf seinen hilferuf eilten die seinen herbei: er stöhnte vor atemnot, aber er stand aufrecht, vermochte auch noch die treppe festen schrittes hinaufzuschreiten; schleunig wurde erfrischung, stärkung von der sorgsamen gattin herbeigeschafft; als sie zum arzte schicken wollte, sagte er 'nein, es ist vorüber!' — Es waren seine letzten worte: ohne todeskampf war er verschieden, sein antlitz blieb mild und ruhig und so ruhte er auch friedlich und freundlich in seinem schönen, blumengekränzten sarge als ob er schliefe. schon vor längerer zeit hatte er einmal einen leichten schlaganfall erlitten, vor einigen jahren einen heftigen herzkrampf; in dieser ganzen zeit war, wie die ärzte nach der section kund thaten, die ein langwieriges, infolge verkümmerung der adern entstandenes herzleiden offenbarte, sein leben fortdauernd gefährdet: trotzdem empfand er kaum vorübergehende beschwerden, seine geistige frische, seine arbeitskraft war in den letzten lebensjahren nicht nur ungemindert, sondern in erfreulichem und bewundernswertem masze gesteigert. der plötzliche, völlig unerwartete schlag erregte die gröste bestürzung, die lebhafteste teilnahme auf der universität, in der stadt, im ganzen lande; die durch abordnungen des staatsministeriums, des obersten schulrats, der schwesteruniversität Erlangen und vieler höheren schulanstalten zu einer groszartigen feier gestaltete beerdigung gab zeugnis von der bedeutung des heimgegangenen, von der verehrung, die er genossen. der rector der universität, der decan gaben diesen empfindungen am grabe warmen und beredten ausdruck. 'unter all der trauer', durfte jener, der ausgezeichnete Germanist von Lexer, aussprechen, 'die um dies offene grab wie eine schwarze wolke sich lagert, erhebt sich aber doch das lichte trostreiche bild, dasz hier ein volles, reiches, harmonisches, bis zum letzten tage schaffensfreudiges, von krankheit und altersgebrechen fast unverändertes leben seinen abschlusz gefunden hat: und dies bild von ihm soll fortan in unserem gedächtnisse haften!'

Breslau. M. Hertz.

61.

BERICHT ÜBER DIE SIEBENUNDZWANZIGSTE VERSAMMLUNG DES VEREINS RHEINISCHER SCHULMÄNNER (1890).

Der einladung zur teilnahme an der diesjährigen versammlung des vereins rheinischer schulmänner, der 27n seit gründung des vereins im jahre 1862, folgten mehr als 90 leiter und lehrer von den verschiedensten schulen der Rheinprovinz; vom provinzialschulcollegium erschien regierungs- und schulrat dr. Deiters. wie fast immer, trat man am osterdienstag — dem 8 april — im Gürzenich zu Köln zusammen. gymnasialdirector a. d. Kiesel (Düsseldorf), dem als vorsitzenden des vereinsausschusses auch die leitung dieser versammlung oblag, wies in seiner begrüszungsrede darauf hin, dasz es diesmal nächste pflicht sei, das andenken dreier männer zu ehren, die der provinz durch den tod entrissen seien, nachdem sie sich, jeder in seiner art, um wissenschaft und schule bleibend verdient gemacht hätten: es seien der oberpräsident von Bardeleben, der gymnasialdirector Ditges und professor Crecelius. der erste der genannten männer gehöre zu den beamten altpreuszischer herkunft, denen das Rheinland zweite heimat geworden sei. schon während seiner in Coblenz verlebten gymnasialzeit sei v. Bardeleben von lebendigem eifer für das griechische erfüllt gewesen. auf der universität habe er in den ersten semestern ein juristisches collegium nur belegt, um dem wunsche des vaters zu genügen; naturwissenschaftliche, philologische und philosophische studien hätten ihn fast ausschlieszlich beschäftigt; auch sei ihm von seinem damaligen philologischen verkehr und studium allzeit eine grosze correctheit und gewandtheit im lateinischen ausdruck geblieben. nach einigen semestern aber habe er sich dem juristischen studium mit energie zugewandt und sei nach absolviertem examen in den preuszischen verwaltungsdienst getreten. 1848 sei er dann aus seiner landratsstellung heraus zum polizeipräsidenten von Berlin und weiterhin zum präsidenten der regierung in Arnsberg berufen worden, bis das zur herschaft gekommene regierungssystem auch ihn beseitigt habe. erst nach einer unfreiwilligen musze von elf jahren sei er wieder in die verwaltung berufen worden: er sei präsident der regierungen in Minden und Aachen gewesen, bis er zum oberpräsidenten der Rheinprovinz und damit auch zum vorsitzenden der höchsten unterrichtsbehörde der provinz ernannt worden sei. sei nun die ganze amtsführung v. Bardelebens durch ruhe, milde, masz und abneigung gegen jeden parteisüchtigen fanatismus ausgezeichnet, würden sein durchdringender, scharfer verstand und die gediegenheit seiner bildung gleichmäszig gerühmt, so sei in bezug auf seine thätigkeit für die schule noch das eine hinzugekommen, dasz er gerade die schulangelegenheiten als den angenehmsten teil seiner geschäfte angesehen und eine gewisse vorliebe für dieselben gezeigt habe; so habe er auch bei der wahl der schulräte stets besondere teilnahme, emsigkeit und sorgfalt bewiesen. auch unserer freien versammlung habe er interesse entgegengebracht: bei der eröffnung der ersten directorenconferenz habe er es ausgesprochen, welchen wert er unserer versammlung beilege. versuche, die eine veränderung des charakters der gymnasien zum ziele gehabt hätten, habe er nicht leiden mögen. durch die festhaltung sachlicher grundsätze habe er viel gutes gewirkt, und so werde sein name stets unter denjenigen männern genannt werden müssen, die sich um das schulleben unserer provinz verdient gemacht hätten. dem andenken eines wahren schulmannes, dem das glück einer mehr als 50jährigen erzieherischen thätigkeit beschieden war, galten die tief empfundenen worte des prof. Stein (Köln, Marzellen-gymn.): Philipp Jak. Ditges — geboren 1810 zu Neusz, lehrer an den gymnasien in

Digitized by Google

Aachen, Neusz, Coblenz, dann director in Emmerich, Münster und Köln, wo er von 1856—1884 das Marzellen-gymnasium leitete und auch bis zu seinem im februar 1889 erfolgten tode lebte — sei hervorragend gewesen durch die macht seiner persönlichkeit und den tiefgreifenden, stillen einflusz, den er gleichmäszig auf schüler und untergebene ausgeübt habe. selbst ausgezeichnet durch sittlich religiösen ernst, durch hohe und edle gesinnung habe er seine schüler mit dem ganzen idealen gehalt der classiker zu erfüllen gewust. den schriftstellern, die er selbst in der schule erklärt, gälten auch seine gröszeren litterarischen arbeiten; zu nennen sei 'einheit der Ilias', 'die Philippischen reden des Demosthenes', welch letzteres bedeutende werk die frucht der jahre nach seiner amtsniederlegung sei. der verstorbene schulrat Vogt habe einmal vom unterrichte Ditges' gesagt: den Horazischen liedern, den Homerischen epen sei er in seinen mannesjahren nicht näher getreten als in jenen stunden, wo Ditges sein lehrer gewesen sei. bei der kraft und dem werte von Ditges ganzem wesen sei sein erziehender einflusz von seinem lehrenden völlig untrennbar gewesen. allzeit leerem schein abhold habe er, dessen hohe imposante gestalt der völlige ausdruck des geistigen wesens des mannes gewesen sei, solchen eindruck gemacht, dasz in seiner gegenwart die unwahrheit sich nicht hervorgewagt habe. die lehrer, die das glück gehabt hätten unter Ditges zu wirken, könnten es nicht genug hervorheben, wie ruhig er die eigenart anderer habe gewähren lassen; ja selbst schwächen sei er mit schonung entgegengetreten und besonders schwache lehrer habe er durch liebevolles eingehen auf ihre eigentümlichkeiten zu heben verstanden. anderseits habe er eine ganz eigne art der ablehnung von schlechtem und verkehrtem gehabt, die ihren eindruck nie verfehlt habe. in dem dahingeschiedenen sei der typus eines schulmannes verkörpert gewesen, wie er jetzt schwer zu finden sei. wir lebten in der zeit der vervollkommneten methode, erzielten zweifellos beim unterricht abfragbare einzelheiten des wissens in menge, aber das persönliche einwirken vom menschen zum menschen schwinde beim heutigen unterrichten; da erinnere man sich gern der männer, die mit der vollen kraft ihrer persönlichkeit und mit der völligen hingabe an das classische altertum die lust und liebe zu diesem studium ihren schülern für das ganze leben eingepflanzt hätten. des am 13 december des vorigen jahres dahingeschiedenen prof. dr. Wilh. Crecelius gedachte oberlehrer Evers (Düsseldorf, gymn.): nicht nur bei seinen Elberfelder amtsgenossen und schülern, sondern bei der gesamten rheinischen lehrerschaft und gelehrtenwelt sei der einfache, anspruchslose mann, der auf so vielen gebieten so genau bewanderte, immer zu fördernder auskunft bereite gelehrte, der dabei so harmlos zu scherzen und so witzig zu plaudern verstanden habe, beliebt und gefeiert gewesen. mit recht werde Crecelius eine zierde des deutschen lehrerstandes genannt: er sei kenner eines wissensgebietes von erstaunlichem umfange gewesen. wie er nicht blosz den köpfen seiner schüler etwas beigebracht, sondern auch ihre herzen für seinen unterricht gewonnen habe, so habe er auch weit über das gebiet der schule hinaus lust und liebe zur erforschung der vaterländischen geschichte und litteratur geweckt und gefördert. von Vilmar sei dem 14jährigen knaben im zeugnis bemerkt worden, dasz er die gröste anspruchslosigkeit und bescheidenheit bei überraschend groszem und sicherem wissen zeige; eine 40jährige thätigkeit habe ihn als muster von gewissenhaftigkeit und berufstreue bewährt. was Crecelius als gelehrten angebe, so habe er das sanskrit sowie die entlegensten deutschen mundarten aufs genaueste gekannt, die ältere deutsche litteratur wie wenige beherscht, im classischen altertum, im hebräischen, in der theologie, in den naturwissenschaften eingehende kenntnisse besessen, so dasz er in wahrheit ein vir doctrinae copiae insignis gewesen sei. kein wunder, dasz ihm bei der feier seines 25jährigen jubiläums von seinen schülern, von dem gesamten bergischen

Digitized by Google

land, um dessen geschichte er sich das höchste verdienst erworben, ja von der ganzen gelehrten welt die schönsten ehrenbezeugungen zu teil geworden seien. als ein vorbild für uns alle aber dürfe er hingestellt werden, weil er das vorbild eines echtdeutschen mannes sei: geradheit, biederkeit, hilfreiche und herzliche freundschaft, echtdeutscher humor bezeichneten das wesen dieses mannes, dessen andenken in ehren zu halten die lehrerwelt selbst ehre.

Indem man darauf in die eigentliche tagesordnung eintrat, nahm director Jäger (Köln, Friedr. Wilh.-gymn.) das wort zu einem vortrag über 'schule und elternhaus'. derselbe hatte folgende thesen formuliert:

1) die 'berücksichtigung der individualität' der schüler hat in dem teile der erziehung, welcher der schule und dem unterricht anheimfällt, nur geringen spielraum; in der individuellen erziehung liegt vielmehr die kraft des elternhauses.

2) für den notwendigen regelmäszigen verkehr zwischen lehrern und eltern ist durch die dreimaligen zeugnisse und die gelegentlichen mitteilungen über etwaige bestrafungen usw. gesorgt; der normale und wünschenswerte fall ist, dasz kein weiterer nötig sei.

3) ein beratender einflusz des lehrers, directors, ordinarius bei dem häuslichen teil der erziehung kann wünschenswert sein; es ist sache der eltern, diesen aufzusuchen. beneficia non obtruduntur.

4) in diesem falle gestaltet sich das verhältnis des lehrers (directors) zu dem elterlichen hause nach analogie des ärztlichen beirates.

5) eine zu weit ausgedehnte einmischung der schule in das gebiet der häuslichen erziehung birgt die gefahr, die häusliche erziehung zu verschlechtern, indem sie die eltern sorglos macht.

6) der beschlusz der lehrerconferenz über versetzungen ist ein richterspruch und als solcher, d. h. als entscheidung der allein sachverständigen von den eltern anzusehen und zu respectieren.

der redner führte aus: der wortlaut der tagesordnung gebe dem, was er zu sagen gedenke, eine etwas zu vornehme etiquette; seine ursprüngliche absicht sei bescheidener und nur einige bemerkungen über das capitel 'schule und elternhaus' bringe er. Gustav Rümelin, der kürzlich verstorbene kanzler der universität Tübingen, habe die beobachtung gemacht, dasz in unserer zeit der gebrauch der substantiva abstracta, der 'unechten substantive' überhand nehme. thatsächlich bilde sich nun gerade in der pädagogischen litteratur immer mehr der unfug heraus, mit abstractionen um sich zu werfen. zu den gefährlichsten dieser wörter rechne er 'schule und elternhaus', ein ausdruck, den man sich nur der bequemlichkeit halber gefallen lassen könne. hier gelte es hinter dem abstractum die concreten verhältnisse ins auge zu fassen, und namentlich den jüngeren collegen wiederhole er, dasz sie sich niemals durch jene 'falschen substantiva' beirren lassen, sondern überall sich an das bestimmte halten sollten. man dürfe nicht von der schule und dem elternhause, sondern müsse von den schulen und den elternhäusern reden. kraft derselben neigung aber in abstracten hochstelzigen worten zu sprechen sei es geschehen, dasz man beständig vom elternhaus so rede, als ob der mensch als vater oder mutter schon an sich der inbegriff einer menge guter eigenschaften sei, als ob überall nur guter wille vorhanden sei. man müsse aber umgekehrt gleichsam von der erbsünde ausgehen: der mensch als vater, als mutter ist mit sehr vielen schwächen behaftet und diese machen sich ganz besonders im verhältnis zur schule geltend. ein auf der hand liegender, fast ausnahmsloser mangel bei eltern sei die selbsttäuschung, als ob ihr sohn gerade das einzige wesen der schule sei, dem rechnung getragen werden müste, als ob sonne, mond und sterne sich nur um ihn drehten. auch die geistig hochstehenden väter und mütter seien davor nicht ganz sicher. das zeige sich — der probe

halber sei es angeführt — in den fällen, wo die eltern dispensationen für ihre kinder nachsuchten. wenn die ferien samstag um 10 uhr begännen, so sei immer eine anzahl von eltern da, welche das zeugnis am freitag haben wollten, um mit dem zug um 9 uhr bereits abzufahren. diese eltern dächten nicht daran, dasz mit dieser einen dispensation von der einen pflicht das erziehungswerk in der wurzel geschädigt werde, dasz in der schülerseele sich das dispensationsgesuch in den satz umsetze: auf eine stunde unterricht, d. h. pflichterfüllung kommt es nicht an. solchen eltern es zum bewustsein zu bringen, dasz hier ein lebensprincip der schule gefährdet werde, erfordere viel mühe. ein zweites beispiel, worin sich die elternschwäche zeige, sei ein sehr häufiges phänomen, nemlich der wahn, ihr sohn sei unfähig die unwahrheit zu sagen. habe der junge aus irgend einem anlasz in der schule eine strafe, vielleicht schläge bekommen und stelle er zu hause den sachverhalt zu seinen gunsten dar, dann eilten die eltern entrüstet zum director und erklärten: mein Anton hat alle fehler, aber er lügt — nie. in solcher erklärung liege eine lächerlichkeit. mit der behauptung, der schüler lüge nie, werde imputiert, dasz der lehrer, der doch seinem amte, seinem eide gemäsz in erster linie auf glaubwürdigkeit anspruch habe, im schwersten unrecht sei, während es doch dem knaben in seiner erregung unmöglich sei, die wahrheit zu erkennen, geschweige zu sagen, derselbe vielmehr die sache so darstelle, wie sie sich ihm in seiner egoistischen phantasie am vorteilhaftesten darstelle. in solchen fällen müsse die schule in aller ruhe und festigkeit die eltern in ihre schranken zurückweisen. ein anderes beispiel sei das verhalten vieler, sonst vielleicht gar nicht übler elternhäuser zur versetzungszeit. auch bei intelligenten eltern koste es grosze mühe klar zu machen, dasz die nichtversetzung ein wohlüberlegter richterspruch eines ganzen collegiums sei und dasz es schädlich sein würde, wenn der sohn in die folgende classe käme. frage man weiter nach den quellen aller dieser irrungen, so ergebe sich, dasz die eltern von der schule die berücksichtigung der individualität, deren nur das elternhaus fähig sei, bis in ihre geringsten schattierungen hinein verlangten, indem sie gänzlich verkännten, dasz die schule selbst ein staat, ein staat im kleinen sei, dasz dieselbe dem sohne des millionärs wie dem des briefträgers das gleiche masz zumesse, sie unter das gleiche gesetz beuge. hier solle man sich auch vor compromissen hüten: die schwäche der erziehung des elternhauses sei, dasz sie das staatliche, das für alle geltende vermissen lasse, ihre stärke beruhe dagegen in der individuellen behandlung; umgekehrt sei das allgemeine die stärke der schule, welche einen fehler begehen würde, wenn sie allzu weit auf das individuelle eingehen wollte: wohl wisse er, dasz edle idealisten die häuslichen arbeiten und die häusliche lectüre des sextaners mit sorgfältiger berücksichtigung der individualität eines jeden schülers weise regeln wollten. das sei ganz schön, aber dann sei auch fühlung mit 50 elternhäusern nötig. wo sei die zeit dazu? unmöglich sei die forderung zu erfüllen. er komme zu einem andern bestreitbaren punkt. klar sei, dasz die schule durch die häuslichen aufgaben in das haus übergreifen müsse. hier sei ein guter boden, auf dem elternhaus und schule gemeinsam wirken sollten. die hausaufgaben müsten wir mäszig berechnen und unter dem gesichtspunkte, dasz der schüler arbeiten lerne, ohne dasz ihm der lehrer auf dem halse sitze, dasz er von sexta an allein, selbständig und ohne unmittelbare einwirkung lerne. man habe aber der schule eine unmittelbare controle vindiciert, indem man zur einführung von hausbesuchen übergegangen sei. dasz man auszerdem noch in paragraphen eine bestimmte zeit für die hausaufgaben angesetzt habe, möge an und für sich gut sein, aber man sei wiederum weiter gegangen und habe bestimmt, dasz nach dunkelheit, im winter nach 6 uhr der schüler nicht mehr über die strasze gehen dürfe. wenn dies wirklich gesetz

sein sollte, dann sei die folge entweder dasz der lehrer zur abendzeit auf der strasze sei, um controle zu üben, oder das verbot sei, weil keine controle sei, wirkungslos. auch die hausbesuche habe man nicht auf die auswärtigen schüler beschränkt, wo sie gewis mit recht beständen, weil diesen gegenüber der lehrer parentis loco stehe, sondern auch auf die ortsansässigen schüler ausgedehnt. aber gerade die gewissenhaftesten eltern perhorrescierten solche besuche. zudem blieben solche besuche, weil sporadisch ausgeführt, ohne frucht. und noch eine andere üble seite sei: nicht nur der sinn für die gesetze überhaupt schwäche sich ab, sondern es würden auch die elternhäuser sorgloser, indem sie glaubten, die schule nehme ihnen die aufgabe, die ihnen doch selbst obliege, ab. in dieses selbe capitel gehöre auch die wirtshausgesetzgebung, von der er übrigens keinerlei besondern gewinn wahrgenommen habe; eher wiesen gewisse symptome auf das gegenteil. dasz den schülern der mittleren classen der wirtshausbesuch untersagt sei, das sei selbstverständlich; es sei dies ein νόμος ἄγραφος und so, dasz es nicht der schule, sondern in erster linie der eltern sache sei, ihren kindern den wirtshausbesuch unmöglich zu machen. wenn eltern nachlässig und gewissenlos genug sein sollten, 12- bis 14jährige knaben nicht dem wirtshaus fern zu halten, dann sollte man nach voraufgegangener warnung den jungen von der anstalt verweisen und dem elternhause zurückgeben. anders aber liege die sache mit den primanern, der aristokratie jeder schule: hier sei es ein groszer fehler, den wirtshausbesuch schlechthin zu untersagen. man möge sich lieber dahin aussprechen: der primaner kann ein anständiges wirtshaus besuchen; selbstverständlich musz er sich anständig aufführen. wenn das geschehe, würden die primaner, die wie auch andere leute im wirtshause nichts anderes suchten als die angenehme löschung des durstes, wenigstens die anständigen elemente unter ihnen und damit die mehrzahl derselben, auf unserer seite stehen, während sie jetzt von den anständigen wirtshäusern weg in die spelunken getrieben würden, namentlich in den gröszeren städten, wo dann eine controle überhaupt nicht möglich sei. werde aber irgendwo die controle scharf geübt, dann beginne alles gegen die schule zu conspirieren, und zwar nicht nur die wirte, sondern schlieszlich auch die eltern. dann sei die rolle des lehrers eine unschöne und an niederlagen, die man ihm zu bereiten suche, fehle es nicht. wo das elternhaus seine schuldigkeit thue, bedürfe es nur der drei zeugnisse des jahres und der unterschrift des vaters, wo der junge sich ein schwereres vergehen zu schulden kommen lasse; auch sei es ja ganz schön, wenn probearbeiten den eltern zur unterschrift vorgelegt würden. wo das elternhaus der mitwirkung der schule bedürfe, möge es diese herbeirufen und den lehrer mit der nötigen auskunft ausstatten, nicht aber solle die schule sich vermessen, auch da einzugreifen, wo ihr die vollständige kenntnis des individuums abgehe. im gegenteil müsten die eltern mehr auf den ihnen obliegenden schweren teil der erziehungspflichten aufmerksam gemacht werden. man wisse ja, wie dem laientum, also den eltern, jetzt vielfach damit geschmeichelt werde, dasz man sie auffordere an der reform des schulwesens sich zu beteiligen, als ob jeder vater, jede mutter schon an und für sich sachkenntnis dazu besitze. zur teilnahme aber an den organisationsfragen gehöre doch eine sachkenntnis, wie sie unter 100 eltern kaum 5 besäszen. dem gegenüber sei man wohl versucht und es sei auch gerechtfertigt, von einer reform des elternhauses dahin zu sprechen, dass es sich der pflichten der individuellen erziehung seiner kinder mehr bewust werde. er schliesse, damit in die generaldebatte eingetreten werde. director Uppenkamp (Düsseldorf, gymn.): so sehr er sich auch von den worten des vorredners angemutet fühle, so müsse er doch im punkte des wirtshausbesuches widerspruch erheben. einmal sei das verbot desselben eine alte anordnung, die auch bei andern völkern, so z. b. in England, bestehe.

Digitized by Google

wo nemlich junge leute vom betreffenden alter die erlaubnis zum wirtshausbesuch hätten, da trete ein gefährliches moment auf: das der genossenschaft, der corporation; es bildeten sich schülerverbindungen, wie sie Pilger geschildert habe. was für ein ton in denselben hersche, sei allgemein bekannt: die gröste geschmacklosigkeit reisze ein, die unmäszigkeit mache sich breit, jegliches wahrheitsgefühl werde systematisch untergraben. ein weiteres sei, dasz durch die erlaubniserteilung der wirtshausbesuch zum regelmäszigen, zur gewohnheit werde, während er bei einem verbote nur einzeln stattfinde. allerdings sei die durchführung des verbotes in jeder gröszeren stadt schwer, aber schon das vorhandensein desselben hemme den wirtshausbesuch bis zu gewissem grade. den eltern erweise man mit dem verbot einen groszen dienst; dieselben seien schwach, hätten nicht die nötige kraft, so dasz sie die unterstützung von seiten der schule willkommen hieszen. auch habe er noch nicht erfahren, dasz durch das verbot das verhältnis zwischen lehrern und schülern eine trübung erfahre. reisze man aber diesen einen damm ein, so werde das übel eine gewaltige ausdehnung erfahren. oberlehrer Lutsch (Elberfeld, gymn.): niemand denke daran, den schülern verbindungen zu gestatten; es handle sich nur um die freigebung eines oder zweier anständiger locale, in denen bessere gesellschaft verkehre, weiterem werde man schon entgegentreten können. director Henke (Barmen, gymn.): eines schicke sich nicht für alle. in Barmen könne man den wirtshausbesuch nicht hindern, da die jungen leute über geld verfügten, für 10 pfennige nach Elberfeld fahren und in jeder strasze kneipen finden könnten. deshalb habe er den schülern ein wirtshaus, wo auch honoratioren der stadt verkehrten, gestattet; die jungen leute kämen auf eine stunde dorthin; keine conspiration gegen die schule finde statt. man dürfe nicht alles über einen leisten schlagen; die jeweiligen verhältnisse der stadt seien entscheidend. in Barmen kämen die schüler nicht zusammen, im gegenteil, ein corpsgeist, wie er ihn der jugend wünschte, sei nicht vorhanden; das familienleben sei eben stark ausgeprägt. er fasse die sache nicht so auf, dasz jetzt dem trinken thür und thor geöffnet werden solle, sondern meine, dasz director und lehrercollegium in der einzelnen stadt den verhältnissen gemäsz über wirtshausbesuch entscheiden sollten; das recht darüber sollte jeder einzelnen schule eingeräumt werden. prov.-schulrat Deiters: die frage sei officiell noch eine offene, doch sei ihm die auffassung Uppenkamps sympathisch. man dürfe nicht auszer acht lassen, dasz es sich hier um ein axiom handele, welches in dem herzen der schüler und lehrer feststehe, nemlich dasz der wirtshausbesuch sich für schüler nicht gehöre. er habe die empfindung, als ob man durch solches freigeben des wirtshausbesuches ein bedürfnis anerkenne, was nicht berechtigt sei. Jäger habe von dem elternhaus ein verhältnismäszig trübes bild entworfen; nehme man noch die these hinzu, welche diesem selben hause die individuelle erziehung ganz zuweise, so erscheine dieselbe doch recht gefährdet. er nehme den vorher gesetzten fall: die eltern glauben, dasz ihr sohn keiner unwahrheit fähig ist; die schule weisz das gegenteil. habe nun die schule, die hier auf sittlichem gebiete etwas beobachtet habe, was den eltern verborgen sei, nicht die pflicht einzugreifen? er nehme ein anderes gebiet: ein schüler zeige zerstreutheit, die mutter aber sehe im wesen des kindes nur lebhaftigkeit. wer bekämpfe den fehler? offenbar müsse doch, wenn das elternhaus es nicht thue, die schule sich dieser pflicht unterziehen. auch in den andern thesen finde er ähnliches, dem er nicht beistimmen könne, so der anwendung des beneficia non obtruduntur. Jäger: er sei dem vorredner dankbar, weil er die thesen angegriffen, bzw. vor misdeutungen geschützt habe. ihm selbst liege einmal daran zu betonen, dasz die individuelle erziehung dem hause, die allgemeine der schule zufalle, zum andern, gegenüber der thatsache, dasz man heutzutage zu groszen wert auf die berück-

sichtigung der individualität lege, sich zu wehren gegen die anschauung, dasz man jedem schüler seine suppe besonders vorzusetzen habe. wo aber der lehrer etwas wisse, was zur besserung und förderung des schülers diene, da natürlich auch beneficia obtruduntur. im übrigen gehe seine tendenz dahin endlich die elternhäuser aufmerksam zu machen, was von der schule und was von ihnen selbst zu leisten sei. gegen Uppenkamp wende er ein, dasz wenn man ein verbot gebe, man auch in der lage sein müsse, die befolgung desselben zu erzwingen; in Cöln aber seien vielleicht 4000 kneipen. wo sei anders das verbindungswesen erwachsen, als auf dem boden der alten wirtshausgesetzgebung? was endlich England anlange, so sei bei uns der wirtshausbesuch etwas anderes als dort: der englische gentleman gehe überhaupt nicht ins wirtshaus; unser harmloser wirtshausbesuch aber sei dem primaner unschädlich. was Henke gesagt habe, adoptiere er natürlich. auch wolle er es nachdrücklich betont wissen, dasz der primaner einer wohlgeordneten schule sich überall und auch im wirtshaus anständig benehme. Uppenkamp: er habe von der gegnerischen seite den einwurf erwartet, als ob die verbindungen durch die verbote veranlaszt seien: namentlich unwahrheit, die verpflichtung auf ehrenwort zu lügen erwüchsen auf diesem boden. aber bei der freigabe des wirtshausbesuches würde die unmäszigkeit sich auf viel weitere kreise ausdehnen, als jetzt. die durchführung des verbotes in einer groszen stadt sei anerkanntermaszen schwer, aber ein moralischer wert desselben sei doch da. die schüler wüsten, dasz ihnen das wirtshaus verboten sei, und hüteten sich davor. nach orten gebe er auch ausnahmen zu; so dürfe in Düsseldorf im zoologischen garten und in der tonhalle von gymnasiasten bier getrunken werden, aber in beiden etablissements fielen die eigentlichen gefahren des wirtshauses weg. ihm erscheine es in jeder beziehung besser die schüler an den gedanken zu gewöhnen: das wirtshaus ist verboten. auch möge man nicht die bestimmung über freigabe des wirtshausbesuches den einzelnen schulen überlassen, da dann die autorität des verbotes geschädigt würde. oberlehrer Martens (Elberfeld, gymn.): man möge für den gymnasiasten den übergang von der schule zur universität nicht noch schroffer gestalten, als er schon sei. der sprung sei jetzt so grosz, dasz viele auf der universität das rechte masz nicht finden könnten: an eine gewisse freiheit müsten die jungen leute schon auf der schule gewöhnt werden. nachdem noch director Zahn (Moers, gymn.) sich kurz gegen die erste these gewandt hatte, schlosz die discussion.

Der zweite punkt der tagesordnung 'verwendung der von den lehrercollegien für die directoren-conferenzen vorgeschlagenen und dort nicht verwendeten themata für die zwecke des vereins' fand nach kurzer begründung durch director Kiesel seine sofortige erledigung, indem prov.-schulrat Deiters bereitwillig seine mitwirkung dahin zusagte, dasz die themata dem vereinsausschusse zugestellt würden.

'Art und masz der für angehende lehrer zu gebenden anweisungen' bildete den dritten und letzten gegenstand der tagesordnung. auf wunsch des ausschusses hatte director Matthias (Düsseldorf, realgymn.) den vortrag darüber übernommen: in den jetzt oft gehörten ruf, dasz es um die pädagogische vorbildung unserer probanden so schlecht bestellt sei, könne er nicht ohne weiteres einstimmen; hätten doch die älteren lehrer, zum teil ohne selbst ein probejahr abgemacht zu haben, sich die nötige lehrmethode erworben und leisteten tüchtiges. da die seminarfrage noch frage der theorie sei, so wolle er über diese neueste schöpfung nicht reden, sondern nur über die thätigkeit des probejahres. drei richtungen seien es, welche man in den ansichten über die nötige vorbereitung unserer lehrer unterscheiden könne: die einen giengen davon aus, dasz die wissenschaftliche vorbildung auf der universität schon an und für sich zur erteilung eines guten unterrichts befähige; sie folgten also dem spruch: es trägt verstand und rechter sinn mit wenig kunst sich selber

vor. in der litteratur begegne man wenigen vertretern dieser anschauung, in gesprächen aber desto häufiger. richtig sei ja bei dieser auffassung, dasz im wissenschaftlichen, idealen weiterstreben die beste gewähr für guten unterricht liege; man fürchte aber, dasz die pädagogische aufgabe des lehrers dabei zu kurz komme, sich auf eine äuszerliche routine beschränke. die zweite richtung sei die ganz entgegengesetzte: sie sehe in den volksschullehrerseminarien idealanstalten und fordere die übertragung der vielfach bewunderten einrichtungen derselben auf die höheren schulen; der apparat, mit dem diese richtung den lehrer ausstatte, sei bekannt; vorblick, durchblick, einblick, umblick, ausblick, überblick usw. spielten dabei eine grosze rolle. in der mitte dieser beiden richtungen halte sich die dritte; sie sage: unterrichten und erziehen ist eine kunst, die ihre besondere technik hat. man könne ein groszes wissen besitzen ohne die kunst es pädagogisch verwenden zu können; da nun keine kunst ohne technik existiere, so müsse man auch den lehrer mit dem nötigen rüstzeug ausstatten, jedoch ohne ihm eine schematische einseitigkeit aufzuzwingen und ohne seine eigenart zu zerstören. dieser auffassung sei man auch an vielen schulen gefolgt, nur seien die directoren wegen mangels an zeit nicht immer in der lage sich so eingehend, wie sie wohl wollten, mit den probanden zu beschäftigen. wenn die elenden schreibereien, die den directoren oblägen, die aber ein guter feldwebel zweckdienlich erledigen könne, aufhörten, dann wäre das vielbesprochene seminar vielleicht gar nicht nötig. indem er sich zu dieser richtung bekenne, wolle er sich einige andeutungen über die art der vorbereitung, wie er sie sich denke, gestatten: unerläszliche voraussetzung für den lehrer sei neigung zum lehrerberuf; auf der universität sei vorab eine gründliche fachbildung zu erwerben, aber unter fernhaltung jeder praktischen pädagogik, da nur wissenschaftliches auf die universität gehöre. es gelte also zunächst gründlich wissenschaftliches arbeiten zu lernen und im übrigen die sorge um die lehrthätigkeit der zukunft zu überlassen. die wohl vorhandene gefahr auf der universität zu versimpeln müsse vermieden, dagegen die ars vivendi, die humanitas, der tact und ton mit menschen zu verkehren erworben werden. ein gutes und fertiges zeugnis müsse den abschlusz der universitätszeit bilden. so ausgerüstet trete der candidat bei einer schule zunächst zum vorbereitenden hospitieren ein, um seine künftigen schüler und die art des unterrichtens kennen zu lernen. während der vier wochen, die dies etwa dauere, sollten ihm auch unterweisungen durch den director zu teil werden, jedoch deren nicht allzu viele; auch ein gutes pädagogisches werk, am besten eine der monographien von Eckstein, Jäger, Münch, sei durchzuarbeiten. mache darauf der junge lehrer den ersten praktischen versuch des unterrichtens, dann heisze es für den director zwei extreme zu vermeiden: einmal dürfe der candidat sich nicht gänzlich selbst überlassen bleiben, zum andern ihm kein schematismus aufoctroiert und dadurch seine individualität eingezwängt werden. der unterricht, an dem der candidat geübt werde, müsse zusammenhängend und nicht ausgedehnt sein; acht bis zehn stunden in der woche genügten. statt ihm ein übermasz von anweisungen zu geben, möge man ihn zu weiterem hospitieren anhalten und dies namentlich in parallelclassen, damit er sehe, wie das, was er selbst treibe, von andern getrieben werde. solle sich sein hospitieren auf die sogenannten musterlehrer beschränken? nein, zu allen lehrern möge er gehen, namentlich zu denjenigen, die neigung zu mitteilung und unterweisung hätten, aber auch zu solchen, die nicht gerade rühmliches leisteten. die candidaten hätten weiter an allen conferenzen teilzunehmen und ihre aufmerksamkeit auf alle disciplinarfälle zu richten; allein es hätten auch besondere kleine pädagogische conferenzen stattzufinden, an denen nur die angehenden lehrer unter ihrem leiter teilnähmen, damit sie ungescheut fragen und antworten könnten; denn gerade das sich aussprechen, das

in den allgemeinen conferenzen ja nicht möglich sei, halte er für wichtig. in den kleinen conferenzen sollten auch fehler und deren verbesserung besprochen, die ausführungen bedeutender pädagogen behandelt werden. in denselben ergebe sich auch der stoff für kleinere ausarbeitungen, der aber kein allgemeiner, sondern ein aus der praxis hervorgegangener sein solle. hauptaufgabe für das probejahr aber sei, dasz der junge lehrer zur beständigen selbstprüfung, zum unausgesetzten arbeiten an sich selbst angehalten werde, denn auf diesem beruhe aller segen des lehrerberufes. bei der discussion bemerkte Jäger: er wünsche dem vorredner ein seminar auf den leib, damit die einsichtigen und vernünftigen grundsätze, die er eben vertreten habe, zur praktischen durchführung gelangten. er frage aber den vorredner auch, ob er den candidaten nur ihre fehler oder auch ihre tugenden sage. er habe gefunden, dasz die jungen lehrer mehr über die richtung ihrer tugenden als ihrer fehler im dunkeln gewesen seien. zum andern sei ihm häufig aufgefallen, dasz man denke, man könne aus jedem candidaten alles machen; darüber müsse man sich im einzelnen falle klar werden, was man erreichen könne; einen phlegmatiker könne man nie zu einem feuerkopf machen. Matthias: die tugenden pflege er den angehenden lehrern sogleich unter dem frischen eindruck der stunde zu sagen, die fehler dagegen behalte er bei sich zurück, einmal um allgemeine gesichtspunkte zu finden, zum andern weil vielleicht in der zweiten stunde der fehler nicht mehr da sei, so dasz er gar nicht erwähnt zu werden brauche. nachdem noch prov.-schulrat Deiters einige von Matthias ausgesprochene befürchtungen bezüglich der neuen seminare unter dem hinweise auf das schon beim Coblenzer gymnasium bestehende seminar hatte entkräften können und die grüsze des geheimrats Höpfner der versammlung ausgerichtet hatte, schloss um 3 uhr die sitzung.

Die verhandlungen waren nur einmal gegen 1 uhr auf eine halbe stunde unterbrochen worden; bei dem zusammentritt waren rasch die nötigen vorstandswahlen vollzogen worden: an stelle der statutengemäsz ausscheidenden herren Kiesel und Moldenhauer sind director Schmitz (Köln, kaiser Wilhelm-gymn.) und Evers gewählt; prov.-schulrat Münch ist auf seinen wunsch ausgeschieden, zum ersatz desselben tritt für 1 jahr prof. Kocks (Köln, Friedr. Wilh.-gymn.) ein. — An die sitzung schlosz sich das gemeinsame mahl, das im civilcasino hergerichtet war und den schönsten verlauf nahm.

Köln. Ferdinand Stein.

62.

ERWIDERUNG.

Herr Paul Mahn hat im neunten hefte dieser jahrbücher meine 'kurzgefaszte lateinische synonymik' recensiert. zunächst schickt Mahn der kritik eine längere einleitung voraus, auf die ich an dieser stelle nicht eingehen will, alsdann geht er an die beurteilung meines buches und beginnt mit folgenden worten: 'die neueste dürfte die von dr. Felix Muche in Posen sein. sie bietet, wie der herr verfasser in der vorrede selbst sagt — und das wird ihm der sachkenner nicht bestreiten! — keine neuen ergebnisse für die wissenschaft' usw. die parenthetische bemerkung: 'und das wird ihm der sachkenner nicht bestreiten' erscheint mir wenigstens überflüssig; denn etwas zu bestreiten oder zu bestätigen, was ich offen zugestehe, halte ich mindestens für zwecklos. neue ergebnisse meiner beobachtungen würde ich nicht zuerst in einer schulsynonymik veröffentlichen, sondern in einer fachwissenschaftlichen schrift und nicht eher in eine schulsynonymik aufnehmen, als bis sie auch von andern seiten bestätigt worden sind.

Digitized by Google

Die meisten der folgenden verbesserungsvorschläge Mahns betreffen äuszerlichkeiten, von denen ich einige mit dank zu verwerten gedenke. gegen einzelne seiner einwendungen musz ich mich jedoch wenden.

Mahn hält zunächst die zerlegung der composita oft für überflüssig, einmal für ermüdend. mich leitete bei der zerlegung der composita der gedanke, dasz der schüler bei jedem worte, welches er in dem buche liest, zuerst die zusammensetzung beachte und sich daran gewöhne, die bedeutung der präposition und des stammwortes zu erwägen, alsdann zu vergleichen, welchen gröszeren oder geringeren einfluss die präposition auf die bedeutung des wortes ausgeübt hat. liest der schüler z. b. accidit, so denkt er mechanisch an die auswendig gelernte bedeutung: 'es ereignet sich.' durch das scheinbar überflüssige, in klammer beigefügte (ad und cadit) soll er sich vergegenwärtigen, dasz accidit zunächst nur heiszt: 'es fällt zu.' aus der angeführten bedeutung des wortes ersieht er alsdann, dasz hier die präposition nicht allein die bedeutung des wortes bestimmt hat, sondern auch der sprachgebrauch seinen einflusz geübt haben musz. ich halte es deshalb auch dann immer für nötig, auf die ableitung des wortes kurz hinzuweisen, wenn sich die volle bedeutung des wortes noch nicht aus der zusammensetzung ergibt. hierdurch wird der schüler zum denken und selbständigen urteilen angeregt. dasz ein schüler, selbst unterer classen, z. b. nicht wissen sollte, incipere bestehe aus in und capere, halte ich für ausgeschlossen. dasz er aber an diese zusammensetzung in dem augenblicke denken solle, wo er die bedeutung des wortes liest, habe ich durch die in klammer beigefügte zerlegung des wortes erreichen wollen. herr Mahn verkennt daher meine absicht völlig. dasselbe gilt von der beifügung des stammwortes in klammer. gerade die entgegengesetzte meinung äuszert ein geschätzter pädagoge in einer zuschrift an mich, er sagt: 'als einen besonderen vorzug bezeichne ich meinerseits die möglichst consequente anführung der stämme.'

Bei immanis, imbecillus, oppidum habe ich die etymologische erklärung absichtlich weggelassen, da dieselbe noch völlig unsicher ist und daher für schüler keinen wert haben kann. ich bedauere sogar schon jetzt, dasz ich nicht noch einzelne etymologische erklärungen gestrichen habe, die angefochten werden können. den 'lehrer' zu belehren ist nicht der zweck des buches; denn ich setze voraus, dasz jeder philologe mit den elementen der synonymik vertraut ist, und die elemente der synonymik soll auch meine schulsynonymik nur bieten. dem lehrer könnte höchstens eine praktische zusammenstellung der synonyma erwünscht sein.

In einem besonderen abschnitte die modificierende kraft der präposition zu behandeln, halte ich für nutzlos. die schüler würden jene gelehrte abhandlung über die kraft der präposition mit scheuer ehrfurcht einfach übergehen. bei einer wissenschaftlichen synonymik wäre ein solcher abschnitt allerdings erforderlich.

Das ob in opprimere hat die bekannte bedeutung von 'an — heran', es heiszt also eigentlich 'an jemand herandrängen' = 'jemand anfallen, überfallen'. die bedeutung 'plötzlich' liegt hier nicht in der präposition allein, sondern in der weiterbildung der bedeutung des verbums durch den sprachgebrauch. bei adimere hätte ich zur deutlichkeit beifügen können 'eigentlich etwas an sich nehmen', wie es auch Tegge (studien zur lateinischen synonymik s. 102) erklärt. herr Mahn irrt sich, wenn er meint, Tegge leite adimere von abimere ab. eine solche ableitung halte ich überhaupt für sehr unwahrscheinlich.

In desiderare ist mir wenigstens die ableitung von de und siderare, ebenso wie in considerare, nicht zweifelhaft; allerdings ist die ableitung der bedeutung in considerare viel einfacher. Mahn erklärt desiderare = die gestirne herabsuchen und leitet daraus 'sich sehnen nach' ab. die endung are = 'machen' und de = 'herab' sollen diese bedeutung

Digitized by Google

begründen. das 'herabsuchen der gestirne' scheint mir herzlich wenig zu helfen, um zu der bedeutung 'sich sehnen nach etwas' zu gelangen. ich schliesze mich Vaniček (griechisch-lateinisches etymologisches wörterbuch bd. II s. 1232) an, welcher desiderare von der wurzel sid = 'blank sein' ableitet; davon kommt zunächst sid-us, gestirn, hiervon siderāre = die sterne beschauen. daher heiszt considerare (con — die zusammenfassung der sinnesthätigkeit auf einen punkt bezeichnend; allgemein:) beschauen, betrachten, erwägen. der gegensatz ist desiderare = die blicke abwenden (von den sternen) = verlangend aussehen, verlangen, wünschen, vermissen. die vermittelung dieser begriffe ist allerdings für den schüler nicht leicht, und es wäre vielleicht praktischer gewesen, die etymologie von desiderare überhaupt nicht zu erwähnen. ob es ein priester- oder schifferausdruck gewesen ist, will ich nicht entscheiden. für die ansicht, es sei ein schifferausdruck gewesen, dürfte folgende erwägung sprechen: der compaslose schiffer blickt zur nachtzeit, um sich zu orientieren, nach den sternen (considerat), darauf blickt er von den sternen weg (desiderat) und späht nach der küste oder dem hafen aus. an das 'von den sternen wegsehen' schlieszt sich die zweite handlung 'des ausspähens'. aus dem begriffe 'nach dem hafen oder der küste sehnsüchtig ausspähen' gieng vielleicht die allgemeine bedeutung von 'sich sehnen nach etwas' hervor. in einer eventuellen zweiten auflage würde ich daher die etymologie dieses wortes entweder überhaupt weglassen, oder 'priesterausdruck' in 'schifferausdruck' umändern.

Mahn sagt ferner, die angabe des stammes habe zuweilen keinen rechten sinn. wie solle sich der schüler (n. 9) vix mit dem stamm vic in vincere zusammenreimen? hier genügte die kleine änderung vix = mit gewalt, falls man diese erklärung nicht dem lehrer überlassen möchte.

Ferner verlangt Mahn die bedeutung der stammwurzel fe in felix und bei segnitia die erklärung, wie man vom stamme sec in sequi zur nachlässigkeit komme. die erklärung von fe in felix hat weniger wert für die verdeutlichung des begriffes, wichtiger ist die heranziehung von fe-cundus. die bedeutung des stammes sec in sequi liegt auf der hand; segnis bedeutet 'einer der immer nur nachläuft, ohne sein ziel zu erreichen', hieraus entsteht der begriff des 'lässigen'; daher scheint mir eine weitere erklärung von segnitia überflüssig. mit gleichem recht könnte Mahn diese forderung noch bei einer reihe von stammwurzeln machen. eine befolgung dieses weges dürfte mir nur den vorwurf, überflüssiges zu bringen, weitschweifig zu werden, zu ermüden usw. eintragen.

Bei 20. deesse und 49. liberi befürchte ich kein misverständnis.

Die vorgeschlagene bedeutung von dudum bezweifle ich stark, da der comparativbegriff 'längere zeit' dem begriffe 'mag sie auch noch so kurz sein' entgegengesetzt ist und die etymologie einen comparativbegriff nicht erkennen läszt. nach Vaniček ist dum (= diu-m), den tag lang, eine weile während, dudum (= diu-dum) = eine lange weile. der sprachgebrauch beschränkte den zeitbegriff auf eine kürzere dauer.

Das spätere latein konnte ich nirgends, auch nicht in 'quondam' berücksichtigen; in der classischen zeit bezieht sich quondam meistens auf die vergangenheit.

Die zahl der beispiele zu beschränken, hielt ich im interesse der übersichtlichkeit für geboten.

Sicherlich ist noch vieles in meinem büchlein verbesserungsbedürftig, und mit herzlichem dank werde ich treffende ratschläge stets gewissenhaft erwägen und zu berücksichtigen suchen. die zahlreichen anerkennenden zuschriften seitens hochgeehrter fachgenossen ermutigen mich auf dem betretenen wege rüstig weiter zu arbeiten in der hoffnung, dasz die aufgewandte mühe für die lernende jugend von einigem nutzen sei.

Posen. Felix Muche.

63.

DAS WESEN DES GYMNASIUMS. FESTREDE ZUM GEBURTSTAGE SEINER MAJESTÄT DES KAISERS UND KÖNIGS AM 27 JANUAR 1890 VON DR. FRIEDRICH ALY. Berlin 1890. R. Gaertners verlagsbuchhandlung (Hermann Heyfelder). 20 s. 8.

Allmählich kommt es immer weiteren kreisen zum bewustsein, dasz die gymnasialreformfrage, die vor allem beantwortung verlangt, nicht lautet: 'soll das gymnasium reformiert werden oder soll es (im wesentlichen) bleiben, wie es ist?' sondern: 'soll lehrstoff und lehrplan des gymnasiums verringert resp. vereinfacht werden oder soll das schülermaterial ein anderes werden?' denn es läszt sich nicht leugnen und wird auch kaum noch geleugnet, dasz für die weit überwiegende mehrzahl unserer gymnasiasten, die nur aus äuszeren gründen um der 'berechtigungen' willen das gymnasium besuchen, dieses die denkbar ungeeignetste vorbereitung für das praktische leben gewährt. lehrstoff und lehrplan gründlich zu verändern d. h. das wesen des gymnasiums zu zerstören, nachdem es jahrhunderte lang die erspricszlichsten dienste geleistet, das kann wohl leichthin ein sensationslüsterner journalist empfehlen, ein verantwortungsvoller minister aber nur dann unternehmen, wenn alles andere vergebens versucht ist. was aber das reformierte und sich selbst wiedergegebene gymnasium zu leisten vermag, das führt der bekannte schulpolitiker und begründer der 'blätter für höheres schulwesen', dr. Friedrich Aly, in seiner rede über das wesen des gymnasiums in ruhiger und vornehmer, geschmackvoller und fesselnder weise aus. um seinen standpunkt zu charakterisieren, wollen wir nur ein paar sätze dieser schrift mitteilen: 'das gymnasium, heiszt es s. 10, welches augenblicklich mit einer groszen reihe von berechtigungen und sogar mit einer art von monopol ausgestattet ist, bedarf aller dieser privilegien in keiner weise; es würde im gegenteil seiner aufgabe weit eher gerecht werden können, wenn ihm alle befugnisse mit einem schlage genommen würden, wenn ihm nur die einzige vergünstigung belassen würde, seinen abiturienten die reife zu universitätsstudien zuzusprechen. das gymnasium erhebt auch durchaus nicht den anspruch, dieses recht allein besitzen zu wollen. wenn es der kgl. staatsregierung gefallen sollte, den abiturienten der realgymnasien weitere berechtigungen einzuräumen, so würde das wesen des gymnasiums durch diesen wettbewerb nicht gefährdet werden. es würde allerdings eine anzahl von gymnasien in kleinen städten, die schon heute ein kümmerliches dasein fristen, dem nichts verfallen oder einer umwandlung in lateinlose anstalten entgegengehn. aber die wahren freunde des gymnasiums erblicken in einer verminderung der gymnasien ein wahres glück für die schulen wie für den staat, sie erhoffen von der verringerung der quantität eine steigerung der qualität.'

OELS IN SCHLESIEN. LEOPOLD REINHARDT.

Digitized by Google

INHALTSVERZEICHNIS.

Abiturientenprüfungen s. entlassungsprüfungen.

Aly: das wesen des gymnasiums. festrede zum geburtstage sr. majestät des kaisers und königs am 27 januar 1890. (*Reinhardt.*) s. 647.

Bemerkungen s. *Sigismund*.

Berichtigung und abwehr. (*Schlee.*) s. 53.

Bleske: elementarbuch der latein. sprache. 1r teil. (8e aufl.) 2r teil. (1e aufl.) bearbeitet von *Albert Müller* und *Hans Müller*. (*E. Haupt.*) s. 273.

Casus, die, und die präpositionen. (*C. Hermann.*) s. 209.

Cäsur, die definition derselben. (*Oertner.*) s. 121.

Chrie, die, in der schule. (*Grossmann.*) s. 606.

Ciceros somnium Scipionis als schullectüre. (*Salkowski.*) s. 37.

Coordes: schulgeographisches namenbuch. mit einem anhange über die namen der vorzüglichsten sterne und sternbilder und mit einem biblisch-geographischen namenbuch. (*Gäbler.*) s. 128.

Deutsche aufsätze, in den oberen classen höherer lehranstalten, themata zu denselben. (*Bettingen.*) s. 508.

Emilia Galotti, überredet dieselbe ihren vater durch wahrheit oder durch eine unwahrheit? (*Bertling.*) s. 523.

Entlassungsprüfungen an preuszischen gymnasien, über die ausgleichende ergänzung bei denselben. (*Noetel.*) s. 413.

Ἐπιούσιος, noch einmal über dasselbe. (*Münscher.*) s. 112.

— nochmals. (*Kothe.*) s. 586.

Erwiderung. (*Lattmann.*) s. 496.

— (*Muche.*) s. 644.

Fügner: Livius XXI—XXIII mit verweisungen auf Caesars bellum Gallicum. (*L. Koch.*) s. 266.

Gelehrte berufsarten, der zudrang zu denselben, seine ursachen und etwaigen heilmittel. (*V.*) s. 497.

Gewöhnung, über dieselbe in schulen. (*Schmidtborn.*) s. 161.

Griechischer unterricht, das zweite jahr desselben an einem gymnasium Ruszlands. (*E. Koch.*) s. 1.
Griechischer anfangsunterricht, nach den beschlüssen der 4n schleswig-holsteinischen directorenversammlung. (*Vollbrecht.*) s. 318.

Hale, William Gardner: the cum-construction, their history and functions usw. (*Stegmann.*) s. 454.
Hebräische syntax, zu derselben. (*Dörwald.*) s. 115.
Herbarts pädagogik, die stellung der alten sprachen in derselben. (*Merian-Genast.*) s. 231. 305. 353. 401.
Hornemann: einheitsschulbestrebungen in Italien. (*Vollbrecht.*) s. 528.
Huber: lateinische schulgrammatik. 1r und 2r teil. (*Haupt.*) s. 270.

Ilgen, briefe desselben an C. A. Böttiger. (*Boxberger.*) s. 292. 537.
Iterativsätze im lateinischen, zur richtigstellung der regel über dieselben. (*Hagelüken.*) s. 348.

Klassiker, die alten; entsprechen die schulausgaben derselben den bedürfnissen der schüler? (*Bräuning.*) s. 330.
Kobert: historische studien aus dem pharmakologischen institut der k. universität Dorpat. (*Muff.*) s. 492.
Kohls griechisches übungsbuch, über den didaktischen wert desselben. (*Grosser.*) s. 571.

Lateinische schulgrammatik, zu derselben. (*Stegmann.*) s. 25.
— —, einige capitel zu derselben. (*Döhring.*) s. 433.
— tempuslehre, die. zur erwiderung. (*Waldeck.*) s. 369.
Leben und praxis, aus. (*Mahn.*) s. 219.
Lucasevangelium 15, 18, zu dieser stelle. (*Cron.*) s. 105.
Lutsch: lateinisches lehr- und lesebuch für quinta. (*Haupt.*) s. 273.

Messien s. *Witzel.*
Meurer: lateinisches lesebuch. 1r, 2r, 3r teil. (*Haupt.*) s. 273.
Meyer, Lothar: die reform der höheren schulen. (*Vollbrecht.*) s. 528.
Milton, John, über erziehung. (*Ullrich.*) s. 81.
Montaignes pädagogische ansichten. (*Er. Masius.*) s. 545.
Muche: kurzgefaszte lateinische schulgrammatik. (*Mahn.*) s. 475.

Nekrolog des dir. prof. dr. Herm. Riemann. (*Lothholz.*) s. 192.
— des oberl. dr. Rob. Binde. (*O.*) s. 493.
Netzker u. *Rademann*: deutsch-lateinisches übungsbuch im anschlusz an die lectüre des Nepos. (*Fügner.*) s. 51.

Oehler, *Schubert* u. *Sturmhöfel*: übungsbuch für den grammatischen unterricht im latein. (*Haupt.*) s. 273.

Perle: sammlung geschichtlicher quellenschriften zur neusprachlichen lectüre usw. (*Crampe.*) s. 533.

Personalnotizen. (*herausgeber.*) s. 208.
Pietzker: der zudrang zu den gelehrten berufsarten, seine ursachen und etwaigen heilmittel. (*V.*) s. 176.

Rademann s. *Netzker.*
Rätselhaftes wort (çamon) und misverstandene stelle im bourgeois gentilhomme. (*Humbert.*) s. 350.
Repetitionen der schüler vor dem abiturientenexamen und memorierübungen auf der schule. (*Rieder.*) s. 588.

Scheele: vorschule zu den lateinischen classikern. 1r teil. 21e auflage, besorgt von Meissner. (*Haupt.*) s. 273.
Schilling: quellenbuch zur geschichte der neuzeit. für die oberen classen usw. 2e auflage. (*Häussner.*) s. 289.
Schmidt, Leonh.: Gudrun. umdichtung des mittelhochdeutschen Gudrunliedes. (*Leuchtenberger.*) s. 125.
Schreyer: landeskunde des deutschen reichs. ausgabe A. handbuch für lehrer. (*Gäbler.*) s. 609.
Schubert s. *Oehler.*
Schulausflüge, über dieselben. (*Vollert.*) s. 593.
Schulzeugnisse, zum ausstellen derselben. (*Buchrucker.*) s. 387.
Sigismund: bemerkungen zu meinem lateinischen lesebuch für sexta. (*Sigismund.*) s. 481.
Spanien, gymnasialunterricht daselbst. (*Vogel.*) s. 45.
Sturmhöfel s. *Oehler.*
Syntax, system einer solchen nach den kategorien der satzteile und sätze. (*Pecz.*) s. 381.

v. Urlichs, Ludwig, zur erinnerung an ihn. (*Hertz.*) s. 611.

Versammlung, 40e, deutscher philologen und schulmänner in Görlitz. (*Hodermann.*) s. 57. 130.
Versammlung, 26e, der rheinischen schulmänner in Köln. (*Ferd. Stein.*) s. 195.
Versammlung, 27e, der rheinischen schulmänner in Köln. (*Ferd. Stein.*) s. 636.

Wehrmann: Griechentum und Christentum. (*Lothholz.*) s. 280.
Wiese: der evangelische religionsunterricht im lehrplan der höheren schulen. (*Krah.*) s. 590.
Witzel u. *Messien*: übungssätze und musterbriefe zur einführung in die französische handelscorrespondenz. (*Löschhorn.*) s. 394.
Wrobel: übungsbuch zur arithmetik und algebra. 1r teil. die sieben arithmetischen operationen; proportionen. gleichungen ersten grades mit einer und mehreren unbekannten. (*Sievers.*) s. 395.

Zeugnisse s. schulzeugnisse.

NAMENSVERZEICHNIS

DER AN DIESEM BANDE BETEILIGTEN MITARBEITER.

BERTLING in Torgau. s. 523.
BETTINGEN in Crefeld. s. 508.
†BOXBERGER in Sulza. s. 292. 537.
BRÄUNING in Schleswig. s. 330.
BUCHRUCKER in Sobernheim. s. 387.

CRAMPE in Halle. s. 533.
CRON in Augsburg. s. 105.

DÖHRING in Königsberg. s. 433.
DÖRWALD in Ohlau. s. 115.

FÜGNER in Nienburg a. d. W. s. 61.

GÄBLER in Roszwein. s. 123. 608.
GROSSER in Wittstock. s. 571.
GROSSMANN in Berent i. Westpr. s. 607.

HAGELÜKEN in Münstereifel. s. 348.
HAUPT in Annaberg. s. 270. 373.
HÄUSSNER in Karlsruhe. s. 289.
HERMANN in Leipzig. s. 209.
HERTZ in Breslau. s. 611.
HODERMANN in Görlitz. s. 57. 130.
HUMBERT in Bielefeld. s. 350.

KOCH, E., in Moskau. s. 1.
KOCH, L., in Bremerhaven. s. 266.
KOTHE in Breslau. s. 586.
KRAH in Insterburg. s. 590.

LATTMANN in Göttingen. s. 496.
LEUCHTENBERGER in Erfurt. s. 125.
LOTHHOLZ in Halle. s. 192. 280.
LÖSCHHORN in Dresden. s. 394.

MAHN in Kempen. s. 219. 475.
MASIUS, E., in Leipzig. s. 545.

Matthias in Zittau. s. 389.
Merian-Genast in Weimar. s. 231. 305. 353. 401.
Muche in Posen. s. 644.
Muff in Stettin. s. 492.
Münscher in Jauer. s. 112.

Nötel in Posen. s. 413.

O. s. 493.
Oertner in Gr.-Strehlitz. s. 121.

Pecz in Budapesth. s. 381.

Reinhardt in Oels. s. 647.
Rieder in Gumbinnen. s. 588.

Salkowski in Memel. s. 37.
Schlee in Altona. s. 53.
Schmidtborn in Wiesbaden. s. 161.
Sievers in Frankenberg. s. 395.
Sigismund in Eisenach. s. 481.
Stegmann in Geestemünde. s. 25. 454.
Stein, F., in Köln. s. 195. 644.

Ulrich in Chemnitz. s. 81.

V. s. 176. 497.
Vogel in Madrid. s. 45.
Vollbrecht in Ratzeburg. s. 318. 528.
Vollert in Schleiz. s. 593.

Waldeck in Corbach. s. 369.

Digitized by Google

37

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PHILOLOGIE UND PAEDAGOGIK.

Herausgegeben unter der verantwortlichen Redaction

von

Dr. Alfred Fleckeisen und **Dr. Hermann Masius**

Professor in Dresden — Professor in Leipzig.

Einhundertundeinundvierzigster und einhundertundzweiundvierzigster Band.

Zwölftes Heft.

Leipzig,

Druck und Verlag von B. G. Teubner.

1890.

INHALT

VON DES EINHUNDERTUNDEINUNDVIERZIGSTEN UND EINHUNDERTUNDZWEIUNDVIERZIGSTEN BANDES ZWÖLFTEM HEFT.

ERSTE ABTEILUNG (141[B] BAND).

seite

84. Anz. v. *W. G. Rutherford:* Θουκυδίδου τετάρτη (London 1889). von *K. Hude* in Kopenhagen . . . . 801—820
85. Zu den Orphischen theogonien. von *F. Susemihl* in Greifswald . . . . 820—826
86. Zu Nikandros [alexiph. 214 ff.]. von *E. Goebel* in Fulda 826—828
87. Zu Kallimachos. von *E. Dittrich* in Leipzig . . . . . 829—832
88. Beiträge zu Polybios. III. von *Th. Büttner-Wobst* in Dresden. . . . . 833—848
(12.) Die katastrophe in Sophokles Antigone. von *F. Seiler* in Eisenberg und *B. Nake* in Berlin. . . . . 849—859
(61.) Zu Caesar de bello Gallico [II 29, 3]. von *A. Kunze* in Plauen im Vogtland 859
(50.) Kleine beobachtungen zum lateinischen sprachgebrauch. 3—10. von *Max C. P. Schmidt* in Berlin. . . . . . . 860—865
Verzeichnis der im jahrgang 1890 beurteilten schriften 866
Sachregister . . . . 866—868

Digitized by Google

ZWEITE ABTEILUNG (142[E] BAND).

seite

57. Über schulausflüge. von *Vollert* in Schleiz . . . . . . 593—605
58. Die chrie in der schule. von *Adolf Grossmann* in Berent in Westpreuszen . . . . 606—609
59. *W. Schreyer:* landeskunde des deutschen reichs. Meiszen 1890. angez. von *Ludwig Gäbler* in Roszwein . . . . 609—611
60. Zur erinnerung an Karl Ludwig von Urlichs. von *M. Hertz* in Breslau . . . . 611—635
61. Bericht über die siebenundzwanzigste versammlung des vereins rheinischer schulmänner (1890). von *Ferdinand Stein* in Köln . . . . 636—644
62. Erwiderung. von *Felix Muche* in Posen . . . . 644—646
63. *Friedrich Aly:* das wesen des gymnasiums. Berlin 1890. angez. von *Leopold Reinhardt* in Oels in Schlesien . . 647
Inhaltsverzeichnis . . . . 648—650
Namensverzeichnis . . . . 651—652

Soeben erschien:

Hoffnungen und Befürchtungen
bei der Rede Sr. Majestät des Kaisers zur Eröffnung der Schulenquête.

Von Oberlehrer **Perthes.**

Nach Einsendung von 40 Pfg. franco von

A. Helmichs Buchhandlung, Bielefeld.

Verlag von **B. G. Teubner** in **Leipzig.**

DANTE ALIGHIERI'S

GÖTTLICHE COMÖDIE.

Metrisch übertragen

und mit kritischen und historischen Erläuterungen versehen

von

Philalethes,

(weil. König Johann von Sachsen).

IN DREI THEILEN:

I. Theil. **Die Hölle.** Nebst einem Bildniss Dante's in Stahlstich, einer Karte und zwei Grundrissen der Hölle. [XX u. 300 S.]

II. Theil. **Das Fegefeuer.** Nebst einer Karte und einem Grundrisse des Fegefeuers. [VIII u. 344 S.]

III. Theil. **Das Paradies.** Nebst einem Grundriss von Florenz, einer Darstellung des Sitzes der Seligen und einer Karte. [X u. 447 S.]

Von dem hochseligen königlichen Herausgeber

1865—1866

von Neuem durchgesehen und berichtigt.

Neue wohlfeile Ausgabe.

Mit dem Bildniss Dante's und zahlreichen Karten und Plänen.

3. Aufl. 8. 1877.

3 Theile. geh. 9 M, reich geb. mit Goldschnitt 11 M 80 Pf.

Delff, Dr. **H. K. Hugo,** Dante Alighieri und die göttliche Komödie. Eine Studie zur Geschichte der Philosophie und zur Philosophie der Geschichte. [VIII u. 160 S.] gr. 8. geh. n. M 2.40.

— — die Idee der Göttlichen Komödie. Eine Studie. „Dante Alighieri und die Göttliche Komödie". Zweite Folge. [XII u. 168 S.] 8. geh. n. M 2.40.

von **Locella,** Bar. **G.,** zur deutschen Dante-Litteratur mit besonderer Berücksichtigung der Übersetzungen von Dantes Göttlicher Komödie. Mit mehreren bibliographischen und statistischen Beilagen. [VI, 108 S. u. 2 Tab.] 8. 1889. geh. n. M 2 —

Petzholdt, Julius, catalogus bibliothecae Danteae Dresdensis a Philalethe b. rege Ioanne Saxoniae conditae auctae relictae. [VI u. 126 S.] 1882. gr. 8. geh. n. M 5.—

Hierzu Beilagen von **Rud. Ibach Sohn** in **Barmen, B. G. Teubner** in **Leipzig, Weidmann**sche Buchhandlung in **Berlin, George Westermann** in **Braunschweig.**

Digitized by Google

Verlag von **B. G. Teubner** in **Leipzig.**

DANTE ALIGHIERI'S
GÖTTLICHE COMÖDIE.

Metrisch übertragen

und mit kritischen und historischen Erläuterungen versehen

von

Philalethes,

(weil. König Johann von Sachsen).

IN DREI THEILEN:

I. Theil. **Die Hölle.** Nebst einem Bildniss Dante's in Stahlstich, einer Karte und zwei Grundrissen der Hölle. [XX u. 300 S.]

II. Theil. **Das Fegefeuer.** Nebst einer Karte und einem Grundrisse des Fegefeuers. [VIII u. 344 S.]

III. Theil. **Das Paradies.** Nebst einem Grundriss von Florenz, einer Darstellung des Sitzes der Seligen und einer Karte. [X u. 447 S.]

Von dem hochseligen königlichen Herausgeber

1865—1866

von Neuem durchgesehen und berichtigt.

Neue wohlfeile Ausgabe.

Mit dem Bildniss Dante's und zahlreichen Karten und Plänen.

3. Aufl. 8. 1877.

3 Theile. geh. 9 M, reich geb. mit Goldschnitt 11 M 80 Pf.

Delff, Dr. H. K. Hugo, Dante Alighieri und die göttliche Komödie. Eine Studie zur Geschichte der Philosophie und zur Philosophie der Geschichte. [VIII u. 160 S.] gr. 8. geh. n. M 2.40.

— — die Idee der Göttlichen Komödie. Eine Studie. „Dante Alighieri und die Göttliche Komödie". Zweite Folge. [XII u. 168 S.] 8. geh. n. M 2.40.

von Locella, Bar. G., zur deutschen Dante-Litteratur mit besonderer Berücksichtigung der Übersetzungen von Dantes Göttlicher Komödie. Mit mehreren bibliographischen und statistischen Beilagen. [VI, 108 S. u. 2 Tab.] 8. 1889. geh. n. M 2.—

Petzholdt, Julius, catalogus bibliothecae Danteae Dresdensis a Philalethe b. rege IOANNE SAXONIAE conditae auctae relictae. [VI u. 120 S.] 1882. gr. 8. geh. n. M 5.—

Hierzu Beilagen von **Rud. Ibach Sohn** in **Barmen, B. G. Teubner** in **Leipzig, Weidmannsche** Buchhandlung in **Berlin, George Westermann** in **Braunschweig.**

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google